



UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA

Faculdade de Educação e Psicologia

**LIDERANÇA, SUPERVISÃO ESCOLAR, PROFISSIONALIDADE
DOCENTE E MELHORIA EFICAZ DAS ESCOLAS:
UMA ABORDAGEM HOLÍSTICA**

Relatório Reflexivo e Teoricamente Fundamentado apresentado à Universidade Católica Portuguesa para obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação

- Especialização em Supervisão Pedagógica e Avaliação de Docentes -

Maria José Maciel Pires Araújo Ferreira

Porto, Julho de 2013



UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA

Faculdade de Educação e Psicologia

**LIDERANÇA, SUPERVISÃO ESCOLAR, PROFISSIONALIDADE
DOCENTE E MELHORIA EFICAZ DAS ESCOLAS:
UMA ABORDAGEM HOLÍSTICA**

Relatório Reflexivo e Teoricamente Fundamentado apresentado à Universidade Católica Portuguesa para obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação

- Especialização em Supervisão Pedagógica e Avaliação de Docentes -

Maria José Maciel Pires Araújo Ferreira

Trabalho efetuado sob a orientação de:

Prof. Doutor José Matias Alves

Sob a coorientação de:

Dr. Vítor Alaiz

Porto, Julho de 2013

“Aqueles que passam por nós não vão sós, não nos deixam sós. Deixam um pouco de si, levam um pouco de nós”

Antoine de Saint-Exupéry

AGRADECIMENTO

Ao João,

pelo apoio constante e incondicional;

à Carla,

amiga, com quem aprendi muito sobre o poder da ousadia e da resiliência na profissão e na vida,

à Amélia, à Eulália, ao Salvador,

amigos, companheiros de profissão, com quem caminhei e aprendi durante três décadas.

Obrigada

ÍNDICE

ACRÓNIMOS E SIGLAS	6
SUMÁRIO EXECUTIVO	7
EXECUTIVE SUMMARY	12
INTRODUÇÃO	16
1. CONTEXTUALIZAÇÃO DA REFLEXÃO APRESENTADA: A AUTONOMIA COMO LEIT MOTIV DA MELHORIA ESCOLAR	19
2. INTENÇÕES	22
3. OPÇÕES DE ESTRUTURA E DE MÉTODO	23
1. A AUTONOMIA DA ESCOLA: UM LUGAR ENTRE A INTENÇÃO E A AÇÃO	26
1.1. O PRINCÍPIO DA RESPONSABILIDADE: A ESCOLA EFICAZ	28
1.2. O PRINCÍPIO DA RESPONSABILIZAÇÃO: A ESCOLA PRESTADORA DE CONTAS	34
1.3. RESPONSABILIDADE E RESPONSABILIZAÇÃO DA ESCOLA: ATÉ ONDE CHEGAMOS?	36
2. A ESCOLA QUE REFLETE E APRENDE	40
2.1. PROFISSIONAIS REFLEXIVOS: UMA MAIS-VALIA ORGANIZACIONAL	46
2.2. À SALA DE AULA: ESPAÇO CENTRAL DA REFLEXÃO-NA-AÇÃO DA PROFISSIONALIDADE DOCENTE	51
2.3. A CULTURA PROFISSIONAL DOCENTE: UM LUGAR ENTRE O RUÍDO DA SOLIDÃO E O SILÊNCIO DAS MUITAS VOZES	52
3. A ESCOLA EM BUSCA DA MELHORIA: O PAPEL DAS LIDERANÇAS	56
3.1. LIDERAR: ENTRELAÇAR A RESPONSABILIDADE INDIVIDUAL NA RESPONSABILIDADE COLETIVA	57
3.2. QUE RELAÇÃO ENTRE LIDERANÇA, ESCOLA REFLEXIVA E SUPERVISÃO?	67
4. COMUNIDADES DE APRENDIZAGEM PROFISSIONAL – UM NOVO DESAFIO PARA AS ESCOLAS	74
4.1. A CULTURA PROFISSIONAL COLABORATIVA COMO FERMENTO PARA O CAPITAL PROFISSIONAL DOCENTE	78
4.2. FUNCIONAR EM CAP - CONSTRANGIMENTOS E OPORTUNIDADES	82
CONCLUSÃO	88
1. SÍNTESE DAS REFLEXÕES E IDEIAS ESTRUTURANTES	88
2. OMISSÕES E NOVOS QUESTIONAMENTOS	93
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	95
OUTRA BIBLIOGRAFIA	100
REFERÊNCIAS LEGISLATIVAS	103

ANEXOS	I
A1 - EXCERTO DO RELATÓRIO DE AUTOAVALIAÇÃO DO AGRUPAMENTO - 2011-2012 - RESULTADOS ESCOLARES.....	I
A2 - EXCERTO DO RELATÓRIO DE AUTOAVALIAÇÃO DO AGRUPAMENTO - 2011-2012 - RESULTADOS DO APOIO PEDAGÓGICO ACRESCIDO E SALA DE ESTUDO	III
A3. EXCERTOS DO PROJETO EDUCATIVO DO AGRUPAMENTO – 2003-2006.....	V
A4. EXCERTOS DO PROJETO EDUCATIVO DO AGRUPAMENTO – 2006-2009.....	VI
A5. EXCERTOS DO PROJETO EDUCATIVO DO AGRUPAMENTO – 2009-2013.....	VI
A6. RESULTADOS DA ANÁLISE DE ATAS DE DEPARTAMENTOS 2009-2010.....	VIII
A7. RESULTADOS DA ANÁLISE DE ATAS DE DEPARTAMENTOS 2010-2011.....	IX
A8. RESULTADOS DA ANÁLISE DE ATAS DE DEPARTAMENTOS 2011-2012.....	X

ÍNDICE DE FIGURAS

GRÁFICOS

GRÁFICO 1 – EVOLUÇÃO DA DESPESA PÚBLICA TOTAL EM EDUCAÇÃO EM % DO PIB, NOS PAÍSES DA UE-27 E EM PORTUGAL (1996-2008)	45
GRÁFICO 2 – NÍVEL DE SATISFAÇÃO/RELACIONAMENTO INTERPESSOAL DOS DOCENTES DO AGRUPAMENTO (2003)	75
GRÁFICO 3 – NÍVEL DE SATISFAÇÃO/RELACIONAMENTO INTERPESSOAL DOS DOCENTES DO AGRUPAMENTO (2º CICLO -2006)	75
GRÁFICO 4 - NÍVEL DE SATISFAÇÃO/RELACIONAMENTO INTERPESSOAL DOS DOCENTES DO AGRUPAMENTO (3º CICLO -2006)	76

ILUSTRAÇÕES

ILUSTRAÇÃO 1 – CRONOLOGIA PROFISSIONAL 1983-2013: SITUAÇÕES PROFISSIONAIS MAIS RELEVANTES	17
ILUSTRAÇÃO 2 – SINERGIAS DIALÓGICAS DA AUTOAVALIAÇÃO INSTITUCIONAL ESCOLAR PARA A MELHORIA	41
ILUSTRAÇÃO 3- O ICEBERG DO BAIXO DESEMPENHO E INSUCESSO ESCOLAR.	45
ILUSTRAÇÃO 4- PROCESSOS ENVOLVIDOS NA PROMOÇÃO DA CAP	82

QUADROS

QUADRO 1 – ESTATUTO DA CARREIRA DOCENTE – DEVERES PROFISSIONAIS/GERAIS (EXCERTOS)	50
QUADRO 2 – COMPETÊNCIAS DOS DEPARTAMENTOS CURRICULARES E COORDENADOR DE DEPARTAMENTO (EXCERTO RI 2003 E RI 2009).....	60
QUADRO 3 – COMPETÊNCIAS DAS ESTRUTURAS DE GESTÃO INTERMÉDIA- DEPARTAMENTO CURRICULAR (EXCERTO DECRETO REGULAMENTAR 10/99)	62
QUADRO 4 – COMPETÊNCIAS DO COORDENADOR DE DEPARTAMENTO (EXCERTO DECRETO REGULAMENTAR 10/99)	63
QUADRO 5 - COMPETÊNCIAS DO COORDENADOR DE DEPARTAMENTO (EXCERTO DECRETO LEI 15/2007).....	63
QUADRO 6 – PERFIL DOS DETENTORES DE CARGOS DE COORDENAÇÃO (EXCERTO DECRETO LEI 15/2007).....	64
QUADRO 7 – COMPETÊNCIAS DAS ESTRUTURAS DE COORDENAÇÃO EDUCATIVA E SUPERVISÃO PEDAGÓGICA	64
QUADRO 8 – PERFIL E FORMAÇÃO/EXPERIÊNCIA EXIGIDO PARA O CARGO DE COORDENADOR DE DEPARTAMENTO	65
QUADRO 9 – IDENTIFICAÇÃO DOS PROBLEMAS - (EXCERTO DO PEA 2003)	V
QUADRO 10 – OBJETIVOS/PLANO DE AÇÃO - (EXCERTO DO PEA 2003)	V

QUADRO 11 – IDENTIFICAÇÃO DOS PROBLEMAS - (EXCERTO DO PEA 2006).....	VI
QUADRO 12 - OBJETIVOS/PLANO DE AÇÃO - (EXCERTO DO PEA 2006).....	VI
QUADRO 13 - IDENTIFICAÇÃO DOS PROBLEMAS - (EXCERTO DO PEA 2009)	VII
QUADRO 14 - OBJETIVOS/LINHAS DE AÇÃO - (EXCERTO DO PEA 2009)	VII

ÍNDICE DE TABELAS

TABELA 1 – SÍNTESE DE OCORRÊNCIAS NAS ATAS DE DEPARTAMENTOS CURRICULARES ENTRE 2009 E 2012	61
TABELA 2 – EFICÁCIA: 1º CICLO – TAXAS DE SUCESSO 2009-10; 2010-11; 2011-12.....	I
TABELA 3 - EFICÁCIA: 2º/3º CICLO – TAXAS DE SUCESSO POR ANO E CICLO	I
TABELA 4 – EFICÁCIA (QUALIDADE DAS APRENDIZAGENS): 1º CICLO - 2010/2011; 2011/2012	I
TABELA 5 - AVALIAÇÃO INTERNA: TAXAS DE SUCESSO A LING. PORTUGUESA E MATEMÁTICA, POR CICLO (EVOLUÇÃO A TRÊS ANOS).....	I
TABELA 6- EFICÁCIA / QUALIDADE DAS APRENDIZAGENS: 2º/3º CICLO.....	II
TABELA 7 – TAXA DE SUCESSO DOS ALUNOS COM APOIO PEDAGÓGICO ACRESCIDO NA SALA DE AULA ...	III
TABELA 8 – TAXAS DE SUCESSO DOS ALUNOS QUE FORAM PROPOSTOS/ FREQUENTARAM OS APOIOS (SUCESSO NA DISCIPLINA), POR ANOS.....	III
TABELA 9 – TAXA DE SUCESSO DOS ALUNOS QUE FORAM PROPOSTOS/ FREQUENTARAM SALA DE ESTUDO – 2º CICLO.....	III
TABELA 10 – TAXA DE SUCESSO DOS ALUNOS QUE FORAM PROPOSTOS/FREQUENTARAM SALAS DE ESTUDO POR DISCIPLINA (SUCESSO NA DISCIPLINA) – 3º CICLO	III
TABELA 11 – EVOLUÇÃO DAS TAXAS DE SUCESSO DOS ALUNOS QUE FORAM PROPOSTOS/FREQUENTARAM OS APOIOS (SUCESSO NA DISCIPLINA), POR CICLOS	IV
TABELA 12 – EVOLUÇÃO DAS TAXAS DE SUCESSO DOS ALUNOS QUE FREQUENTARAM SALAS DE ESTUDO POR DISCIPLINA (SUCESSO NA DISCIPLINA) – 3º CICLO	IV

ACRÓNIMOS E SIGLAS

- ADD – Avaliação do Desempenho Docente
- AEFBM – Agrupamento de Escolas de Frei Bartolomeu dos Mártires
- CAP – Comunidade de Aprendizagem Profissional
- CFCVC – Centro de Formação Contínua de Viana do Castelo
- CNE- Conselho Nacional de Educação
- CRSE – Comissão de Reforma do Sistema Educativo
- EFBM – Escola EB2/3 de Frei Bartolomeu dos Mártires
- EPMVC – Escola Profissional de Música de Viana do Castelo
- ESEVC – Escola Superior de Educação de Viana do Castelo
- IGE- Inspeção Geral de Educação
- LBSE – Lei de Bases do Sistema Educativo
- OCDE- Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico
- OTES- Observatory of Student Pathways in Secondary School
- PCA – Projeto Curricular de Agrupamento
- PEA – Projeto Educativo de Agrupamento
- PISA- Programme for International Student Assessment
- TALIS- Teaching and Learning International Survey
- UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e
- UE – União Europeia

SUMÁRIO EXECUTIVO

O presente relatório estabelece um olhar crítico-reflexivo sobre um conjunto de questões emergentes de um amplo segmento da minha experiência docente, que se inicia em 1982, quatro anos antes da publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo, e termina, em 2012, com a publicação do Decreto-Lei 137, de 2 de julho. Abarca, por conseguinte, trinta anos de desempenho profissional. Estando muitas destas questões articuladas entre si, radicadas em temas que se interpenetram e interagem, entendi ser adequado tratá-las, numa perspetiva sistémica, para configurar uma visão holística das problemáticas abordadas.

Nos últimos trinta anos, a face da educação em Portugal sofreu um elevado conjunto de metamorfoses. As “portas que Abril abriu” converteram o direito de todos à educação num valor afirmado na nova Constituição da República, e legislado na Lei de Bases do Sistema Educativo, publicada em 1986. Desde então, alargou-se o tempo da escolaridade obrigatória, primeiro até nove anos e, mais recentemente, até doze anos. As instituições de ensino superior mobilizaram-se para formar os professores necessários para atender a esta nova situação e multiplicaram-se as escolas públicas para acolher todas as crianças e jovens. Tentando organizar-se para responder às novas exigências, as escolas viram-se a braços com diversos desafios: i) a massificação do ensino e a necessidade de encontrar respostas educativas adequadas; ii) o envolvimento das comunidades nas políticas educativas das escolas; iii) a função da gestão pedagógica das escolas, no âmbito desta nova realidade; iv) a formação profissional dos docentes, num contexto educativo mais diversificado e exigente.

É durante estes trinta anos que se inicia o processo que correntemente se designa por “reforço da autonomia” das escolas. As problemáticas que decorrem do mesmo remetem para diversas narrativas e teorias da (e sobre) a escola e do (e sobre) o sistema que a enforma, nomeadamente: i) a visão de escola e da sua função; ii) a comunidade em que a escola se insere e o seu papel; iii) as soluções orgânicas e de gestão pedagógica da escola; iv) a supervisão pedagógica e o desenvolvimento profissional dos docentes, centrado nas escolas; v) o papel das lideranças e o princípio da prestação de contas.

O caminho da autonomia e da responsabilização (*accountability*)¹ nas escolas públicas portuguesas tem vindo a fazer-se de forma lenta e insegura. A publicação, em 1998, do Regime de Autonomia, Administração e Gestão dos Estabelecimentos da Educação Pré-Escolar e dos Ensinos Básico e Secundário, introduziu uma conceção pluridimensional de escola, alicerçada localmente num contexto social próprio, traduzido numa comunidade educativa específica, cuja autonomia, se corporiza em vários instrumentos identitários, nomeadamente o Regulamento Interno e o Projeto Educativo. Entende-se esta autonomia como forma de incrementar a qualidade do serviço educativo prestado pelas escolas, isto é a eficácia da sua ação, centrando-a na qualidade das aprendizagens dos alunos.

Como acontece em quase todos os processos transformadores, a reforma da educação e do sistema educativo tem vindo a avançar, retrocedendo. A pretendida transferência de uma significativa parte das decisões de gestão educativa para as próprias escolas tem sido um processo irregular, refletido na legislação produzida, ao sabor das diferentes políticas educativas.² Os indicadores da OCDE de 2012, sobre educação em Portugal, referem esta realidade: apenas 22% das decisões são da responsabilidade das escolas e, entre 2003 e 2011, o sistema educativo português tornou-se cada vez mais centralizado, tendo aumentado de 50% para 74% a percentagem de decisões tomadas a nível central.

Sabe-se que um qualquer grau de autonomia implica grau semelhante de responsabilidade. O reforço da autonomia escolar exige, por conseguinte, um acrescido grau de responsabilidade, sustentada não só por uma estrutura organizativa coerente nas suas opções, mas também por lideranças esclarecidas e determinadas. Acresce que a autonomia implica também a responsabilização das escolas pelos resultados, o que envolve a prestação de contas sobre a sua ação e os produtos da mesma, isto é, sobre a sua eficiência e eficácia.

¹ O conceito de *responsabilização*, no âmbito da gestão escolar, é tratado nomeadamente por Afonso (2009). Partindo da definição de “*accountability*” de Schedler (1999), alarga o conceito a três dimensões: *avaliação*, *prestação de contas* (fornecer informações e dar justificações) e *responsabilização* (imputação de responsabilidades e eventual imposição de sanções).

² Em Lima *et al.* (2006), Licínio Lima, no Capítulo I “*Administração da Educação e Autonomia das Escolas*” apresenta e analisa, de forma bastante exaustiva, o processo muitas vezes paradoxal da transferência das decisões da administração central para a autonomia dos estabelecimentos de ensino.

Da análise dos dados do PISA 2009 sobre a relação entre a autonomia da escola, responsabilização (*accountability*) e o desempenho dos estudantes, a OCDE concluiu que a autonomia e a responsabilização caminham juntas. Mais autonomia para decidir currículo e avaliações internas, bem como para alocar os recursos, são fatores que tendem a estar associados a melhores desempenhos dos estudantes, particularmente quando as escolas funcionam dentro de uma cultura de responsabilização, isto é, de obrigação de prestação de contas.³

Necessária para a celebração de contratos de autonomia, a autoavaliação das escolas ganhou estrutura normativa com a Lei 31/2002, de 20 de Dezembro. Este normativo introduziu a obrigatoriedade das escolas desenvolverem e aplicarem, em permanência, mecanismos de autoavaliação. Entende-se esta como um dos instrumentos da prestação de contas, mas também como um instrumento que, diagnosticando as debilidades, torna possível desencadear processos de melhoria e de promoção dos níveis de desempenho escolar. Isto é, a autoavaliação regula e potencia a qualidade do ensino e da aprendizagem, do clima de escola e dos resultados educativos obtidos. Desde então, muitas escolas têm desenvolvido, com mais ou menos dificuldades, dispositivos internos de autoavaliação.

Ora, é consensual que a qualidade do serviço prestado pelos estabelecimentos de ensino decorre, em larga medida, da qualidade dos profissionais que neles trabalham e, de forma muito particular, dos docentes, e do seu trabalho desenvolvido em sala de aula. Levantam-se, pois, ancoradas na problemática da avaliação da qualidade das escolas, várias questões: i) quais as respostas que o sistema educativo e as escolas têm vindo a dar, face à necessidade de garantir e promover o desenvolvimento da profissionalidade dos docentes? ii) qual a relação entre essas respostas e os quadros teóricos da sociologia das organizações escolares e das ciências da educação? iii) como estabelecer e desenvolver, nas escolas, estratégias de desenvolvimento profissional focado na prática de sala de aula, onde a melhoria das aprendizagens dos alunos pode efetivamente ter lugar? iv) como se repercutem as formas de liderança nas escolas nas dinâmicas de desenvolvimento profissional e na qualidade das aprendizagens dos alunos?

³ PISA EM FOCO 9/2011 (Outubro): p. 4

Pela revisão da literatura destacam-se múltiplos conceitos associados aos processos de aprendizagem das organizações escolares, na procura de soluções para exercer a autonomia. Entende-se a autonomia como um instrumento identitário e emancipatório, com o poder de implementar as soluções mais adequadas aos problemas e capaz de tornar a escola mais apetrechada para gerar melhores resultados. Associa-se, assim, autonomia a conceitos estruturantes como: *escola eficaz, melhoria eficaz da escola e organização aprendente*. Acorados nestes, sobressaem outros conceitos: *escola reflexiva, liderança distribuída e partilhada, supervisão emancipatória, profissional reflexivo, práticas de ação-reflexão-ação, desenvolvimento da profissionalidade docente e comunidade de aprendizagem profissional*.

Da reflexão desenvolvida neste relatório, sobressaem algumas linhas de pensamento:

i) A educação e a forma como ela se organiza exigem, em permanência, dinâmicas colaborativas e soluções holísticas, flexíveis e criativas que respondam às exigências de um serviço de qualidade no séc. XXI;

ii) A forma como se exerce a liderança pedagógica, e nomeadamente a ação dos coordenadores das estruturas de gestão intermédia, deve caracterizar-se por uma orientação supervisiva emancipatória que congregue, para o bem comum, as sinergias individuais;

iii) O desenvolvimento profissional dos professores, assumido num quadro funcional de reflexão-na-ação, tende a centrar-se nas próprias escolas e nas suas necessidades de melhoria de processos e de resultados;

iv) A interação docente, centrada na aprendizagem e operacionalizada por estratégias dialógicas e colaborativas, potencia a melhoria dos resultados dos alunos. É neste tipo de práticas que o desenvolvimento do conceito de *Comunidade de Aprendizagem Profissional (CAP)* se tem vindo a ancorar, como recurso de desenvolvimento da profissionalidade docente, nas escolas e no contexto das práticas.

Trata-se, em suma, de fazer confluir e encontrar soluções adequadas para um conjunto de problemáticas que se entrecruzam na orgânica das escolas. E é, em larga medida, sobre o grau da qualidade da interação intraescolar e profissional –

o que Fullan & Hargreaves (2012) designam por “*social capital*”- que se poderá construir a melhoria e a maior ou menor qualidade dos resultados das escolas.

EXECUTIVE SUMMARY

This report provides a critical-reflective overview on issues arising from a large segment of my teaching experience, beginning in 1982, four years before the publication of the Law on the Education System, and ends, in 2012, with the publication of Decree-Law 137 2nd July. It relates, therefore, to thirty years of professional performance. Since many of these interconnected issues rooted in topics that intertwine and interact, I understood to be appropriate to treat them in a systemic perspective, to set up a holistic view of the issues addressed.

In the last thirty years, the face of education in Portugal suffered a high number of metamorphoses. The "*doors that April opened*" converted the right of everyone to education in a value stated in the new Constitution, and legislated in the Law of the Education System, published in 1986. Since then the time of compulsory schooling widened first to nine years and, more recently, to twelve years. The high-level education institutions mobilized themselves to train the teachers needed to face this new situation and public schools multiplied to accommodate all children and young people. Arranging to face these new requirements, schools found themselves facing several challenges: i) the mass education and the need to find appropriate educative solutions ii) the involvement of communities in education policies in schools; iii) the role of pedagogical management of schools within the new reality, iv) professional training of teachers, within this more demanding educational context.

During these thirty years starts the process commonly referred to as "enhanced autonomy" of schools. The out coming problems refer to various narratives and theories of (and about) school and of (and about) the educative system, namely: i) the vision of school and its function, ii) the community in which the school is located and its role iii) organic solutions and pedagogical management of the school; iv) pedagogical supervision and professional development of teachers, centered in schools; v) the role of leadership and the principle of accountability.

The path of autonomy and accountability⁴ that the Portuguese public schools have been doing showed slow and insecure. The publication in 1998 of the Regime of Autonomy Management and Administration of Educational Establishments introduced a multidimensional conception of school, locally grounded in a particular social context and translated into specific educational community, whose autonomy embodied various identity instruments, namely the School Project and the School Rules documents. Autonomy is taken as a way of increasing the quality of educational services provided by schools, i.e. the effectiveness of its action, focusing on the quality of student learning.

However, as in all changing processes, education system reform has been advancing and receding. The planned transfer of a significant part of the educational management decisions to the schools has been an irregular process, by the rhythm of different educational policies which reflected in legislation produced.⁵ The OECD indicators 2012 on education in Portugal, refer to this reality: only 22% of decisions are the responsibility of schools and, between 2003 and 2011, the Portuguese education system has become increasingly centralized, having increased from 50% to 74% the percentage of decisions taken centrally.

One knows that any degree of autonomy implies similar degree of accountability. Therefore, the strengthening of school autonomy requires an increased level of accountability, supported not only by an organizational structure, consistent in its choices, but also by determined and knowing leadership. Moreover, autonomy also implies accountability of schools for the results, which also means accountability for the results of their actions, that is, their efficiency and effectiveness.

From the analysis of data from PISA 2009 on the relationship between school autonomy, accountability and student performance, the OECD concluded that autonomy and accountability go together. More autonomy to decide curriculum and internal assessments, as well as to allocate resources is factor that tends to be

⁴ The concept of accountability within the school management is handled particularly by Afonso (2009). Starting from the definition of "accountability" in Schedler (1999) extends the concept to three dimensions: evaluation, accountability (to provide information and give reasons), and accountability (for liability and possible imposition of sanctions)).

⁵ In Lima et al. (2006), Licinio Lima in Chapter I "*Administração da Educação e Autonomia das Escolas*" presents and analyzes, quite exhaustively, the often paradoxical process of transferring of central management decisions to the autonomy of schools.

associated with better performance of students, particularly when schools operate within a culture of accountability.⁶

Required for the agreement of autonomy, the self-evaluation of schools gained legal framework with Law 31/2002, 20th December. This law introduced the requirement of schools to develop and implement, on a permanent basis, self-assessment mechanisms. Self-assessment works as an instrument of accountability, but also, by the diagnosis of weaknesses, as an instrument to make it possible to trigger ways of improvement and promotion of school performance. In other words, self-assessment as regarded as a means to regulate and enhance the quality of teaching and learning, the school climate and the educational results. Since then, many schools have developed, with more or less difficulty, self-assessment internal devices.

It is common ground that the quality of service provided by schools is due to a large extent to the quality of their professionals and, very particularly, to teachers, and their work in the classroom. Therefore, rooted in the issue of the schools quality evaluation, several questions arise: i) what are the answers that the education system and schools have been giving, considering the need to ensure and promote the development of teachers' professionalism? ii) What relationship is there between these responses and the theoretical frameworks of school organization and science education? iii) How to establish and develop, in schools, professional development strategies focused on classroom practice, where the improvement of student learning can effectively take place? iv) How does school leadership reflect in the dynamics of teacher development and in the quality of student learning?

Through literature review, we highlight multiple concepts associated with learning processes of school organizations, in seeking solutions to exercise autonomy. Autonomy as an instrument of identity and emancipation, with the power to implement the most appropriate solutions to the problems and able to make the school more equipped to generate better results. Thus autonomy relates to structuring concepts as: *effective school*, *school improvement* and *effective learning organization*. Anchored in these, other concepts emerge: *reflective school*,

⁶ PISA FOCUS 9/2011 (October) p.4

shared and distributed leadership, emancipatory supervision, reflective practitioner, action-reflection-action praxis, development of teacher professionalism and professional learning community.

From the reflection developed in this report, a few lines of thought stand:

- i) The way education organizes demand, continuously, collaborative dynamics and holistic solutions, flexible and creative enough to meet the demands of a quality service in the twenty first century;
- ii) Educational leadership, and in particular the action of the coordinators of middle management structures, should promote emancipatory supervision and bring together, for the common good, individual synergies;
- iii) The professional development of teachers, assumed in a functional framework for reflection-in-action, tends to focus on schools themselves and their needs to improve processes and outcomes;
- iii) Teacher interaction, focused on learning and based on dialogical collaborative strategies, enhances the improving of student outcomes. The development of *Professional Learning Community (CAP)* concept anchors in this kind of practice and has proved a resource for the development of teacher professionalism in schools, in the context of practice.

It is, in short, to converge and find appropriate solutions to a range of issues that intercross in school organics. Largely, it is on the degree of professional interschool interaction quality - what Fullan & Hargreaves (2012) call "*social capital*" - that one can build and improve higher or lower quality of the schools results.

INTRODUÇÃO

Somos a memória que temos. Sem memória não saberíamos quem somos.

José Saramago⁷

*Mudam-se os tempos, mudam-se as vontades, Muda-se o ser, muda-se a confiança;
Todo o Mundo é composto de mudança, Tomando sempre novas qualidades.*

Luis Vaz de Camões

Anos 60. Éramos crianças num Portugal triste, de meninos descalços e de emigrantes clandestinos. O meu irmão brincava de bombeiro. Eu de professora. Cresci a sonhar ser um dia professora.

Terminei o ensino liceal no ano da Revolução. *Universitei* no Porto, em Filologia Germânica. Seria professora!

1979. Vivia-se no rescaldo revolucionário, embrião da democracia. Nesse ano, enfim, fui professora. Contratada por “mini” concurso. Professora de Inglês, numa vila do Alto-Minho, tão encostada a Espanha que a maioria dos habitantes, nados e criados no contrabando, viam a TVE e sonhavam em espanhol.

Sem qualquer formação didático-pedagógica que orientasse a minha ação, “dei as cabeçadas” do principiante, ensinando por tentativas de imitação da forma como fora ensinada...⁸

(...) os estudos sobre os 2-3 primeiros anos de ensino dão conta de um período de início de exercício da profissão na sala de aula, caracterizado como um estágio de “sobrevivência” face ao “choque com o real” e de descoberta da profissão, de exaltação por finalmente ter os seus alunos e “ser professor” de verdade. (Formosinho & Machado in Formosinho, 2010:91)

Na festa de encerramento do ano letivo, acompanhei à viola os meus alunos que cantaram em inglês – com sotaque espanholado! - as canções de sucesso dos Beatles. Aprendi então que só deve ser professor quem é feliz a sê-lo. E esse, apesar das “cabeçadas”, foi um ano feliz da minha vida.

1982. A lista de colocação docente do DR largou-me na minha cidade berço, numa escola pública, sediada num dos edifícios-clone que por essa altura começaram a renovar o paradigma arquitetural da rede escolar portuguesa. Quando me apresentei ao Conselho Diretivo, a

⁷ SARAMAGO, Jose.(2009). *O Caderno 2*. Lisboa: Editorial Caminho

⁸ ... os professores tendem a apoiar-se profissionalmente no modo como foram ensinados: a sua prática está, em grau variável, desde sempre “maculada” por um pecado original pedagógico herdado ao longo de incontáveis gerações, praticamente sem qualquer processamento privativo de uma classe profissional que distinga esse saber de saberes leigos. (Richter,s.d.: 911)

escola exalava um intenso cheiro a novo. Lembro-me: tive a preocupação de entrar com o pé direito e ocorreu-me que trabalhar naquele edifício moderno, multicolor e ainda virgem poderia ser um bom augúrio, naquele primeiro dia do resto da minha vida.

Vividos trinta anos, continuo lá.

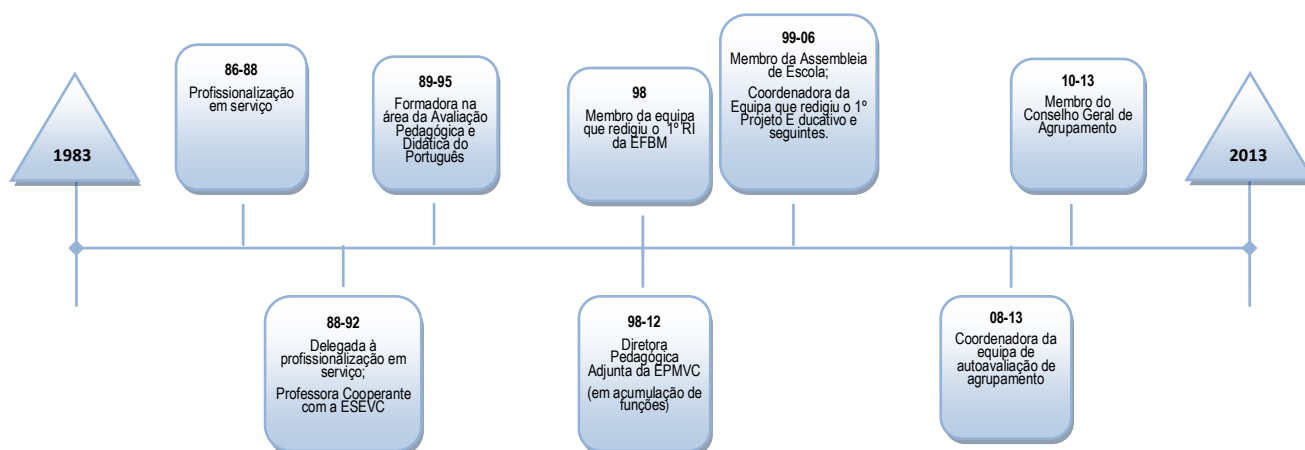
Anos 80. Fiz a formação profissional e efetivei.

Desde então, tive a oportunidade de desenvolver a profissão “em diversas frentes” mas sempre e, primordialmente, sendo professora “de sala de aula”. Para além de desempenhar sempre a função nuclear de docente, fui, no âmbito da organização e gestão escolar, membro do Conselho Diretivo, Presidente do Conselho Pedagógico, Coordenadora de Departamento de Línguas, Coordenadora de Diretores de Turma, Coordenadora de Área de Projeto e Estudo Acompanhado e membro da Assembleia de Escola e do Conselho Geral. No âmbito da formação de professores, fui formadora, na área da didática do Português e da avaliação pedagógica, pelo CFCVC, delegada à profissionalização em serviço e cooperante com a ESEVC, na formação inicial de professores. Participei em várias equipas de trabalho, nomeadamente para elaboração e revisão do Regulamento Interno e elaboração e revisão do Projeto Educativo de Agrupamento. Presentemente, coordeno a Equipa de Autoavaliação do Agrupamento.

Entre 1998 e 2012. Em acumulação de funções, desempenhei, durante vários anos, funções de Direção Pedagógica numa escola profissional privada, a EPMVC, trabalho que me permitiu uma visão mais alargada e crítica da escola pública.

Situam-se, dentro da linha cronológica destes trinta anos, as questões que emergiram do meu percurso profissional, apresentadas neste relatório. Destaco, no esquema cronológico abaixo apresentado (Ilust.1), as experiências profissionais de que emanam algumas das problemáticas sobre as quais incide a reflexão.

Ilustração 1 – Cronologia profissional 1983-2013: situações profissionais mais relevantes



Falar de reformas educativas em Portugal é falar das últimas três décadas que, transformaram o conceito de *educação para todos*, numa prática nacional incontestada, associando-o à vivência da cidadania democrática.

O desempenho de diferentes tipos de funções de gestão e supervisão proporcionou-me vivências, que possibilitaram uma perspetiva bastante abrangente da educação e do sistema educativo, mas que também me obrigaram a lançar o olhar sobre o conceito e os instrumentos da autonomia escolar, sobre questões ligadas à profissionalização e profissionalidade docente, sobre os constrangimentos das culturas docentes tradicionais em oposição às culturas colaborativas e sobre o papel e as formas de liderança, na articulação entre os diversos campos em que a autonomia se operacionaliza.

Após a Revolução dos Cravos, depois de um período de normalização e institucionalização da gestão democrática das escolas, acompanhadas de várias medidas legislativas que despoletaram a reforma do sistema de ensino em Portugal⁹, a LBSE de 1986 estabeleceu um renovado desafio para a educação: perante a necessidade de formar cidadãos nos valores de uma sociedade democrática,¹⁰ ajustou aos mesmos a função da educação, reformulou os seus princípios e redesenhou a organização do seu sistema. Relevou a importância do desenvolvimento do espírito crítico e pluralista dos

⁹ Logo em Junho de 1975, depois de ampla contestação ao ensino técnico, procedeu-se à extinção deste e unificou-se o ensino secundário.

Entre outras medidas para a reforma da educação, em Fevereiro de 1986, a Resolução do Conselho de Ministros nº 8/86, DR I série, nº 18, de 22/02/86, criou a CRSE, encarregando-a de:

- a) Promover a realização de estudos orientados para a reorganização do sistema educativo, em conformidade com as directivas do Governo;
- b) Orientar a preparação dos diplomas legais que, em consequência dos estudos elaborados, se torne necessário realizar;
- c) Orientar a preparação dos programas de aplicação decorrentes da entrada em vigor dos diplomas legais que venham a ser aprovados, submetendo à consideração do Ministro da Educação e Cultura alternativas possíveis em termos de viabilidade financeira e executiva. (*Ibidem*, ponto 2).

Esta Comissão desenvolveu um trabalho de diagnóstico do sistema educativo português, identificou problemáticas e apresentou sugestões de intervenção, nomeadamente para a melhoria da qualidade do ensino, modernização dos sistemas de gestão e adequação do sistema educativo às necessidades de desenvolvimento regional e do mundo do trabalho.

¹⁰ A Lei nº 46/86, de 14 de Outubro, Lei de Bases do Sistema Educativo, consagrou “o direito a uma justa e efectiva igualdade de oportunidades no acesso e sucesso escolares” (Artº 2º, ponto 2) atribuindo à educação a promoção “do desenvolvimento do espírito democrático e pluralista(...) formando cidadãos capazes de julgarem com espírito crítico e criativo o meio social em que se integram e de se empenharem na sua transformação progressiva” (Artº 2º, ponto 5).

cidadãos, e atribuiu à educação uma função transformadora do indivíduo e da sociedade.¹¹

Se esta renovada visão da *educação para todos* lançou os alicerces para a construção de uma sociedade diferente e melhor, desencadeou, também, um elevado número de problemas, nomeadamente sobre como as escolas poderiam potenciar a sua orgânica e funcionamento para mais eficazmente contribuírem para aquela função transformadora.

Estabeleceu-se então um debate alargado, em grande parte despoletado pelo trabalho desenvolvido pela Comissão de Reforma do Sistema de Ensino (CRSE), sobre a descentralização, a autonomia, a chamada gestão democrática das escolas, e foram surgindo novas abordagens às funções da gestão e da administração das escolas como organização educativa.

1.Contextualização da reflexão apresentada: a autonomia como leit motiv da melhoria escolar

Em 1989, o Decreto – Lei 43/89 de 3 de fevereiro, no âmbito da atribuição de autonomia cultural, pedagógica e administrativa às escolas, estabeleceu o *projecto educativo próprio*,¹² *constituído e executado de forma participada*, como instrumento de concretização da autonomia da escola, definiu os domínios do exercício dessa autonomia e previu a progressiva transferência de competências e poderes, para as escolas, de áreas de exercício da autonomia que não implicassem *risco de rutura*.¹³

A publicação, em 1998, do Regime de Autonomia, Administração e Gestão dos Estabelecimentos da Educação Pré-Escolar e dos Ensinos Básico e

¹¹ A LBSE atribuiu à educação “a *promoção do desenvolvimento do espírito democrático e pluralista(...) formando cidadãos capazes de julgarem com espírito crítico e criativo o meio social em que se integram e de se empenharem na sua transformação progressiva.*” (Lei nº 46/86, de 14 de Outubro, Artº 2º, ponto 5)

¹² Afonso (1999) caracteriza o projeto educativo de escola como a forma de a escola partilhar “alguns *poderes de direcção* com o Estado, mantendo os órgãos de direcção subordinados a essas orientações”.

¹³ “ A implementação da autonomia da escola exige condições, recursos e apoios de vária ordem. Por isso, a transferência de competências e poderes para a escola deve ser progressiva, iniciando-se pela atribuição imediata a todas as escolas das áreas de exercício da autonomia que não impliquem risco de rupturas, lançando experimentalmente outras áreas restritas em algumas escolas”(Decreto –Lei 43/89 de 3 de fevereiro)

Secundário¹⁴, integrando os princípios do Decreto-Lei 43/89, introduziu uma concepção de escola como centro de políticas educativas, mais autónoma, alicerçada localmente num contexto social próprio e traduzida numa comunidade educativa específica, integrada e participante, aberta à sociedade civil.¹⁵ Entre os instrumentos que dariam corpo à autonomia da escola estavam o seu Regulamento Interno e o seu Projeto Educativo.

“... a configuração da autonomia determina que se parta das situações concretas, distinguindo os projectos educativos e as escolas que estejam mais aptas a assumir, em grau mais elevado, essa autonomia, cabendo ao Estado a responsabilidade de garantir a compensação exigida pela desigualdade de situações. A autonomia constitui um investimento nas escolas e na qualidade da educação, devendo ser acompanhada, no dia-a-dia, por uma cultura de responsabilidade partilhada por toda a comunidade educativa.” (Preâmbulo do Decreto-Lei 115-A/98 de 4 de Maio).

Pretendia-se que este aumento de autonomia trouxesse às escolas soluções organizativas e pedagógicas mais adequadas, para a melhoria do seu funcionamento e, por consequência, da qualidade do serviço educativo público que presta. Em 2001, foi definida uma nova forma de organização e gestão do currículo para o ensino obrigatório, bem como para a avaliação da aprendizagem (Decreto-Lei nº 6/01, de 18 de janeiro). Caracterizou-se esta nova matriz pela *gestão flexível do currículo nacional* e previa que cada escola, preservando as fronteiras do currículo nacional, pudesse gerir com autonomia o processo de ensino-aprendizagem, criando um projeto curricular próprio, adaptado às necessidades e características dos seus alunos.

As escolas viveram intensamente a novidade desta *autonomia* e tiveram de se mobilizar para construir os seus documentos identitários de referência.

O projeto educativo permite à escola a apropriação dum certo espaço de liberdade, (...) deve servir a incerteza, ter em conta o indeterminado, ser capaz de infletir de direção como resultado de uma avaliação permanente, incorporar

¹⁴ Publicado em anexo ao Decreto-Lei 115-A/98 de 4 de maio e para dar cumprimento à LBSE que, entre outros, aponta como princípio organizativo do sistema educativo “*Descentralizar, desconcentrar e diversificar as estruturas e ações educativas, de modo a proporcionar uma correcta adaptação às realidades, um elevado sentido de participação das populações, uma adequada inserção no meio comunitário e níveis de decisão eficientes*” (Cap I, artº3º, alínea g).

¹⁵ *A concepção de uma organização da administração educativa centrada na escola e nos respectivos territórios educativos tem de assentar num equilíbrio entre a identidade e complementaridade dos projectos, na valorização dos diversos intervenientes no processo educativo, (...) Trata-se de favorecer decisivamente a dimensão local das políticas educativas e a partilha de responsabilidades. (...), consagrando regras claras de responsabilização e prevendo a figura inovadora dos contratos de autonomia* (Preâmbulo do Decreto-Lei 115-A/98)

o conflito, mas, sobretudo, devolver a cada indivíduo o seu espaço de criatividade e ação. (Carvalho & Diogo, 2001:45)

Para sintetizar, utilizando a metáfora de uma moeda para representar a autonomia, a transferência de uma parte do poder decisório para as escolas e para a sua comunidade, envolve as duas faces de uma moeda que passo a designar por *princípio da responsabilidade* (a escola assume responsabilidade pela sua qualidade e eficácia) e *princípio da responsabilização* (a escola assume o dever e a obrigação de prestar contas pelos resultados da sua ação).¹⁶

Afonso (2009) associa a *responsabilização* a dois níveis diferentes de prestação de contas. Este autor apresenta uma abordagem exploratória dos conceitos de Schedler (1999) de *answerability* e de *accountability*. O primeiro conceito poderá traduzir-se por *responsabilidade*, sendo que implica a prestação regular de contas, nas dimensões da justificação, da argumentação e, sobretudo da informação, e prefigura uma postura sobretudo moral da escola perante os que serve (O Conselho Geral é o espaço previsto pela lei para a prestação deste tipo de contas). O segundo conceito, normalmente traduzido por *responsabilização*, incorpora, segundo Afonso, um cariz político-jurídico de prestação de contas, associado ao exercício da autonomia escolar, revestindo, nomeadamente as dimensões mais formais e certificadoras da avaliação - de desempenho e avaliação externa -, e da corresponsabilização do estado, através da figura jurídica dos contratos de autonomia.

A imputação de *responsabilidade* pelos resultados e processos agilizados na construção dos mesmos atua como argumento nuclear para a cedência de autonomia, e fundamenta os vários níveis de prestação de contas.

¹⁶ Estes princípios atravessam o Decreto-Lei n.º 75/2008 onde se explicita que o regime da autonomia funciona “sob o *princípio da responsabilidade* e da *prestação de contas* do Estado assim como de todos os demais agentes ou intervenientes” e enfatiza que a participação e intervenção na “*direção estratégica*” dos estabelecimentos ou agrupamentos escolares, por parte das famílias, professores e outros agentes da comunidade, “constitui um primeiro nível, mais directo e imediato, de *prestação de contas* da escola relativamente àqueles que serve”.

2. Intenções

Ao longo das últimas três décadas, tenho sentido e vivido de forma intensa o designado “reforço da autonomia das escolas” públicas, os seus desafios e constrangimentos. As funções que tenho desempenhado numa escola pública, quer no papel coordenador de estruturas intermédias de gestão, quer no envolvimento nas equipas de elaboração de documentos/instrumentos da autonomia da escola e ainda na presença na Assembleia de Escola/Conselho Geral tanto me têm permitido. E neste processo, que tem sido de contínua aprendizagem, várias questões se me têm posto, centradas nos dois princípios/eixos da autonomia atrás enunciados - que se prendem, no que toca à *responsabilidade*, com a *eficácia da escola* e, no que concerne à *responsabilização*, sobretudo com a *prestação de contas* - entendida como *fim e meio*:

- *Como contrariar o tradicional individualismo e balcanização dos docentes com vista à aprendizagem profissional? Como potenciar os efeitos desta aprendizagem na melhoria da escola?*

- *Qual o papel da liderança e supervisão numa escola em contínuo processo de aprendizagem, na busca da eficácia escolar? Como potenciar esse papel?*

- *Qual o papel da liderança/supervisão pedagógica no questionamento das práticas profissionais? Como desenvolver e orientar esse papel?*

- *Como centrar nas escolas a aprendizagem contínua da profissionalidade docente? O que valorizar?*

Interrogações que tocam nomeadamente os seguintes domínios inter-relacionados, sobre os quais me pretendo centrar:

- ***O papel do profissional reflexivo e das culturas docentes nas dinâmicas escolares.***
- ***A relação entre liderança/supervisão nas escolas, melhoria escolar e qualidade da profissionalidade docente.***
- ***O desenvolvimento da profissionalidade docente no paradigma da melhoria da eficácia escolar.***

É sobre as citadas questões e dimensões que centrarei o desenvolvimento da reflexão que me proponho fazer. É ainda sobre a escola pública que pretendo centrar a abordagem das questões, já que entendo a existência desta escola como o principal - não o único - instrumento do direito à educação equitativa para todos. Acresce o argumento de a maior parte da minha experiência profissional se radicar no ensino público básico, de educação generalista.

Também a minha experiência no ensino profissional privado me tem evidenciado que poderá haver significativas diferenças a nível de clima de escola, cultura docente, e soluções organizativas e de gestão i) entre ensino público e privado e ii) entre ensino generalista e profissional. Sem pretender alargar-me neste assunto, direi que essas diferenças poderão ancorar-se em diferentes graus de autonomia, em diferentes finalidades de escola e educação e, em consequência, possibilidade e/ou necessidade de opções organizativas mais flexíveis e diferenciadas e diferenciadoras. Sobre estas questões, quedo-me, contudo, por aqui.

3. Opções de estrutura e de método

Com base nas questões acima enunciadas, procurarei refletir sobre as diversas problemáticas, evocando alguns vetores teórico-concetuais no âmbito da liderança organizacional, da supervisão pedagógica e da profissionalidade docente, que tratarei numa *perspetiva holística*¹⁷, entrecruzando problemáticas, conceitos e teorias. No *holismo*¹⁸, a relação dinâmica entre o *todo* e a *parte* prefigura a unidade total: o *todo* está na *parte* e a *parte* está no *todo*, em complementaridade e sincronicidade. Entende-se então como “*holística*” uma

¹⁷ O adjetivo *holístico* vem de *holon* (grego=todo).

¹⁸ O precursor do *paradigma holístico* foi Ian Smuts (1870-1950). Foi ele o criador do termo *holismo*, divulgado pelo seu livro “*Holism and Evolution*” publicado em 1926. Este filósofo sustentando a existência de uma continuidade evolutiva entre matéria, vida e mente, avança para uma visão sintética do universo e propõe a totalidade em oposição à fragmentação.

Em 1969, Arthur Koestler introduz o *conceito de hólón*, levando em consideração a dinâmica todo-e-partes. Este conceito foi introduzido para organizações sociais e sistemas vivos. O hólón é a unidade de base dum sistema holónico: uma sociedade de hólons que cooperam para atingir uma meta ou objetivo, de forma a contribuir para um ótimo global. O hólón executa as suas tarefas de maneira autónoma, mas tem o conhecimento do sistema como um todo.

abordagem que procura tudo abranger, para uma compreensão sistémica e transdisciplinar das teorias e das ações.

Todos os processos humanos evolutivos são, em si, um campo experimental – o homem, atuando neles, altera-os e é mudado por eles. Neste sentido, a educação é uma construção humana em movimento e constante atualização. Uma abordagem holística dos processos da educação e dum sistema educativo propicia caminhos mais sustentados de transformação e mudança.¹⁹

Sei dos riscos que corro ao empreender uma reflexão com uma ampla abrangência de tópicos de discussão. Todavia, dada a minha longa carreira profissional e dado ter vivido muitas das mudanças – bastantes, apenas tentativas de mudança - da educação em Portugal nas últimas décadas, entendi que seria interessante mas que, sobretudo, poderia ser frutuoso para mim, refletir sobre alguns dos problemas que têm atravessado o ensino e as escolas – também a escola pública onde trabalho - durante o meu tempo de serviço à educação. E será frutuoso, pela possibilidade de, ao analisar as questões - numa base concetual holística - à luz de teorias e conhecimentos de diversos olhares sobre a educação, encontrar algumas ferramentas que me possibilitem colaborar na procura de soluções para o grande problema com que todos os dias nos continuamos a deparar na escola: dar a *todos os alunos* o direito a uma educação equitativa e de qualidade.

Em termos de alinhamento estrutural, *ao longo do relatório*, evocarei – diferenciados pela cor azul e características de letra - alguns exemplos que ilustram situações da *práxis*²⁰ escolar que conheço e na qual também atuo. São, por conseguinte, experiências em que estive envolvida, autobiográficas, quer a título individual quer como membro do coletivo e, sobre ou a partir das

¹⁹ RICHTER (s/d) defende o “modelo holístico” para a formação de professores, entendendo-o numa perspetiva reflexivo-crítica da formação. Neste modelo de formação, o professor é um profissional reflexivo e crítico, capaz de construir na interface ação-reflexão uma compreensão mais bem fundamentada dos processos didáticos e uma maior integração teoria-prática. A transformação institucional ocorre a partir do trabalho lento de disseminação da prática dialógico-crítica entre profissionais. Ou seja, assume-se emancipatória.

²⁰ Entende-se *práxis*, neste contexto, como um processo pelo qual o domínio abstrato do teórico se operacionaliza, no concreto, através da ação.

quais, desenvolverei a reflexão e a argumentação. Apresentarei referências e citações de legislação e excertos de documentos, ao longo do corpo do trabalho e em anexos, para ajudar a sustentar a reflexão.

Numa primeira parte, abordarei a questão do “reforço da autonomia da escola” como um dos instrumentos de resposta aos desafios da sociedade democrática e do princípio da educação para todos. Focar-me-ei sobre legislação produzida e a sua repercussão nas práticas – da tutela e das escolas.

Numa segunda parte, tratarei questões da aprendizagem organizacional das escolas e das mais-valias decorrentes da mesma, para a melhoria dos processos internos e na busca da melhoria dos resultados. Evocarei, também nesta parte, alguma legislação para ilustrar a ar

Numa terceira parte, procurarei estabelecer relações entre as formas de liderança e supervisão associadas à distribuição e partilha de responsabilidade e o desenvolvimento de dinâmicas de trabalho colaborativo entre docentes. Centrar-me-ei igualmente sobre as possíveis repercussões deste tipo de funcionamento operativo no desenvolvimento da profissionalidade docente.

Por fim, numa quarta parte, farei uma incursão no que se designa por *Comunidade de Aprendizagem Profissional*, destacando o seu funcionamento por práticas colaborativas de ação-reflexão-ação e o impacto destas no aperfeiçoamento contínuo da profissionalidade.

Concluirei, apresentando, em síntese, as ideias resultantes do cruzamento da prática, com a revisão bibliográfica e a reflexão pessoal, feito ao longo do relatório. Elencarei ainda algumas questões decorrentes daquele cruzamento, cuja abordagem extrapolava os objetivos e a abrangência dimensional deste documento.

1. A AUTONOMIA DA ESCOLA: UM LUGAR ENTRE A INTENÇÃO E A AÇÃO

Providing a thinking education for all students is a difficult matter, not only it requires sophisticated teaching but also because it is, from many perspectives, a subversive activity.

(Darling-Hammond, 1997: 14)

O desenvolvimento das tecnologias da informação transformou o mundo, no início do séc. XXI, na *aldeia global*. A velocíssima comunicação entre pessoas e instituições, o acesso quase ilimitado à informação e ao conhecimento *on-line* e a mobilidade demográfica transformaram, como nunca, o *ethos* social numa espécie de paisagem vista dum comboio em constante movimento. Já foi referido acima que a transferência das decisões sobre a política educativa dos estabelecimentos de ensino (plasmadas no seu Projeto Educativo) para as respetivas comunidades educativas pretendeu adequar o serviço educativo prestado pelas escolas às expectativas e necessidades das comunidades que servem. Viu-se também que esta descentralização acarretou *responsabilidade e responsabilização*. Escolas e parceiros locais - famílias, autarquias e outros agentes do tecido social e cultural local – foram convocados para a ribalta das decisões. A escola, que durante décadas operou pelo diapasão da centralidade, limitando-se a executar decisões macrocéfalas da tutela, viu-se na nova situação de ter de desenhar e executar, sob a “vigilância” de representantes da comunidade, os instrumentos do “processo da autonomia escolar”. – o regulamento interno, o projeto educativo e o plano anual de atividades.

Em 1999, fiz parte da equipa que redigiu o 1º Regulamento Interno do “meu” agrupamento. Do trabalho em equipa que ao longo dos anos tenho vindo a desenvolver em diversos âmbitos, para além dum conhecimento mais aprofundado – holístico - da orgânica do SER escola, tem-me ficado a convicção de que, do ponto de vista profissional, a partilha e o trabalho de equipa mobilizam vontades, potenciam aprendizagens, fazem desabrochar o que cada um tem de melhor para dar e promovem a realização pessoal.

Aprovado e implementado o primeiro Regulamento Interno da “minha” escola, integrei, durante dois mandatos, a Assembleia de Escola. Mais

tarde, em 2010, voltei a este órgão de direção, agora designado Conselho Geral, pelo Decreto-Lei nº 75/2008 de 22 de Abril. A permanência neste órgão estratégico tem-me permitido perspetivar, por um lado, a evolução do envolvimento e atuação dos diversos parceiros da comunidade educativa no mesmo e, pelo outro, a real influência deste órgão de direção na definição e avaliação das linhas orientadoras da atividade da escola (Decreto-Lei 75-2008, Art.º 11º). É de realçar que o poder deste órgão foi significativamente potenciado, com este Decreto-Lei, pela atribuição da eleição do Diretor, a quem compete escolher a sua equipa executiva e distribuir as lideranças intermédias. Pretende-se o “favorecimento da constituição de lideranças fortes” e a criação “*dum primeiro nível, mais directo e imediato, de prestação de contas da escola relativamente àqueles que serve.*” A prática tem-me mostrado que se diluem, contudo, a jusante desta eleição, praticamente todas as competências do Conselho Geral, pela redundância, em termos de orientações estratégicas com o projeto de intervenção do diretor escolhido, implicitamente aprovado por este órgão.

Do ponto de vista da participação dos diversos atores comunitários, tenho registado a participação interessada, mas normalmente com entrosamento débil dos pais, das instituições locais e mesmo das autarquias presentes, a quem tem faltado o conhecimento sustentado para balizar opiniões e visões estratégicas. Deve-se sobretudo aos docentes presentes neste órgão o lastro fundamental para sustentar a argumentação.

Guerra (2000), sustentado pelo princípio de que “*a escola é uma causa de toda a sociedade*”, designa a participação da comunidade nos conselhos escolares como uma forma de *controlo democrático* que deve ser procurado e desejado pelos estabelecimentos de ensino, dado que nele podem encontrar uma fonte de compreensão e desenvolvimento profissional. Afirma, contudo, este autor que:

“os pais consideram-se incompetentes nas questões do ensino e os próprios professores encarregam-se de lho recordar. O profissionalismo atua como uma barreira dissuasora...” (2000:95)

Diria que, na prática, na maioria das escolas, a presença dos parceiros comunitários exteriores à escola nestes órgãos prefigura sobretudo um papel de observador/avalizador em relação a um projeto de educação, cujos princípios e valores são, no fim de contas, definidos pelos órgãos internos da própria escola. É uma forma subtil de atribuir à sociedade civil coresponsabilidade pela educação formal dos seus jovens. Creio contudo que, como outros, este “caminho se faz, caminhando.”

Também durante vários anos, coordenei duas das chamadas Áreas Curriculares não Disciplinares (Estudo Acompanhado e Área de Projeto.) Sendo áreas transversais e integradoras do currículo, contribuíam para operacionalizar a chamada gestão flexível do currículo nacional, no âmbito do reforço da autonomia. Trabalhámos, simultaneamente sobre as teorias que fundamentavam estas áreas (em sessões de trabalho e reflexão) e sobre as melhores soluções para as implementar; trabalhámos em conjunto com os Diretores de Turma e os Conselhos de Turma em formas e instrumentos de agilizar a transdisciplinaridade destas áreas; construámos baterias de materiais de apoio; implementámos o trabalho de projeto e os portefólios como meio e fim no processo das aprendizagens; lutámos contra as “apresentações em PowerPoint” como modelo único de apresentação de produtos finais em Área de Projeto: durante esses anos, os alunos construíram murais, desenvolveram campanhas, apresentaram dramatizações e peças de teatro, produziram filmes, relatórios, etc... que, em muitos casos, envolveram não só a comunidade escolar mas também a comunidade educativa envolvente.

Essa experiência como coordenadora contribuiu para a perceção da dificuldade que as escolas têm em implementar inovações, quando não há concomitantemente acompanhamento e formação dos atores e envolvimento significativo dos professores nesses desafios. Não existindo estes fatores, a tendência é “fazer mais do mesmo” ou pior, distorcer e adulterar uma conceção construtivista e inovadora de educação, para a formatar de acordo com as matrizes mais tradicionalistas. Foi isto que aconteceu em muitas escolas e, em 2010, contra o parecer do Conselho Nacional de Educação, o poder político iniciou o apagamento destas áreas nos currículos.

Relativamente ao desenvolvimento progressivo da autonomia das escolas, creio que todos temos vindo a constatar, que “a montanha pariu um rato”. A autonomia das escolas prefigura um processo marcado por tensões entre o que Lima *et al.* designa por escolas governantes e escolas governadas. (2006:7).

1.1. O princípio da responsabilidade: a escola eficaz

O reforço da autonomia das escolas teve como finalidade, responder aos desafios postos pelas mudanças sociais, melhorando a qualidade da educação e adequando os seus produtos às exigências do tecido social. Dito de outra forma: tornar eficaz a organização escola, face a um “público-alvo” cada vez

mais diverso e com necessidade de um “serviço” cada vez mais diferenciado. Levanta-se porém um problema: como se define a eficácia escolar? O que é uma escola eficaz?

De acordo com teorias das organizações, há diferentes modelos de eficácia organizacional: a *racionalidade econômica*, o *sistema orgânico*, a *abordagem centrada nas relações humanas*, a *burocracia*, etc. (Scheeren, 2004:18-22). Dependendo da natureza dos objetivos e da perspectiva dos avaliadores, diferem, portanto, as leituras que se podem fazer da eficácia de uma organização.

Constata-se, por isso, que a discussão em torno da eficácia das organizações escolares não é nem linear nem consensual. Dada a tessitura complexa da instituição escolar, a singularidade das suas funções²¹ e as influências sociais e contextuais exercidos sobre a escola, há um significativo número de conceitos e abstrações que podem ser evocados para narrar a eficácia.

“Em educação, a definição do que é qualidade e quais as suas normas constituem sempre um processo de construção social e um lugar de confronto de interesses, lógicas e poderes, muitas vezes divergentes, que obrigam à negociação e compromisso.” (Barroso, 2007)

Importa, por conseguinte, centrar a narrativa num quadro concetual que, à luz das teorias das organizações e das ciências da educação, sirva para caracterizar o que se definir por *eficácia escolar*. Numa perspectiva mais abrangente, poderíamos considerar o pensamento que, em 1989, Patrício, apresentou: num conjunto de 20 mudanças educativas para o 3º triénio, este autor referiu aquela que ele designa por *mudança das mudanças* e que situa no domínio da relação pedagógica:

“É forçoso desmassificar a educação. É forçoso personalizar o processo educativo, que terá de centrar-se em cada educando para alcançar real eficácia. Esta é talvez a mudança das mudanças, porque todas têm de ser ordenadas para ela.” (1989: 233)

²¹ PATRÍCIO, em 1989, atribuía à escola das sociedades contemporâneas cinco importantes funções: a função social, a função cívica, a função profissional, a função cultural e a função da suplência da família. (1989: 231)

Este autor remete o conceito de *eficácia escolar* para o *sucesso escolar* (instrutivo e educativo) de todos quantos vão à escola. Esta *eficácia* traduz a relação causa-efeito entre os processos implementados na escola, o seu *modus operandus*, e os resultados da sua ação educativa, garantindo não só qualidade mas também equidade na educação escolar. Isto é, a *eficácia* mede-se pelo grau do valor acrescentado aos indivíduos, por uma escolarização equitativa, sendo este o valor que potencia o poder transformador da educação escolar.

Nesta mesma linha de concetualização, Bolivar (2003:31), referindo investigação sobre escolas eficazes feita por Murphy (1992), refere quatro princípios (lições) das *escolas eficazes*:

- Questionar a suposta impotência da escola para reduzir a influência dos contextos familiares, mostrando que *todos os alunos podem aprender*, dadas as condições e os apoios apropriados;
- Reconhecer a escola *como responsável pela aprendizagem* (ou não aprendizagem) dos alunos, incrementando a própria autoestima profissional;
- Aceitar que a qualidade da educação só pode ser julgada por referência aos *resultados alcançados por “todos” os alunos*, avaliados em termos de equidade;
- Destacar a importância de um *trabalho conjunta*, fruto de um sentido de comunidade e *visão partilhada* da escola.

Ainda segundo Scheeren (2004:43), as diversas investigações sobre as *escolas eficazes (effective schools)* são consensuais relativamente a cinco fatores suscetíveis de contribuir para a *eficácia escolar*.

- estratégia orientada para os resultados, associada a um alto nível de expectativas;
- cooperação e ambiente disciplinado;
- direcção afirmada ao nível da escola;
- acompanhamento frequente e participação dos pais;
- tempo efetivo e possibilidade de aprendizagem e “estruturação” do ensino.

Em síntese, podemos agrupar os fatores acima apresentados, em três segmentos estruturantes do processo e ambiente educativos: *características da direcção, organização do funcionamento da escola e organização do processo de ensino-aprendizagem*.

Porém, identificados os fatores que contribuem para a *eficácia*, quais os caminhos que as escolas devem percorrer para lá chegar? Ou como constata Bolivar:

“...embora dispondo de fotografias de *escolas eficazes*, faltou-nos o filme acerca do modo como uma escola se converte em eficaz, isto é, uma teoria da mudança educativa.” (1999:35):

Alinhando pela mesma argumentação, mas acrescentando ao conceito de *eficácia* as mais-valias que a *melhoria* dos processos internos podem representar para a eficácia, Stoll & Fink (1995) citados por Lima (2008: 40), caracterizam como *escola eficaz* aquela que:

- Promove o progresso de todos os seus alunos, para além do esperado;
- Assegura que cada aluno atinge os padrões mais elevados que lhe sejam possíveis;
- Melhora todos os aspectos do sucesso e do desenvolvimento dos estudantes;
- Continua a melhorar, ano após ano.

Ou seja, a escola pode ser classificada como “eficaz”, se *acrescentar* a todos os alunos o máximo *valor* possível, tendo como referência de partida os atributos pessoais e socioculturais com que esse aluno ingressou na escola.

“As concepções de eficácia baseadas no “valor acrescentado” reconhecem que os alunos têm antecedentes, aptidões para aprender, ambientes familiares e grupos de pares distintos, e que isso já influenciou as suas competências e os seus conhecimentos, quando ingressam numa instituição.” (Lima, 2008:34)

Isto significa, portanto, que, uma escola pode ser “eficaz”, independentemente das características sócio culturais e económicas dos seus alunos.

Apesar dos resultados acima da média nacional, também no “meu” Agrupamento o sucesso não é pleno. Atestam-no os resultados, dos últimos três anos, que constam do Anexo 1 (Estes dados foram publicados no Relatório de Autoavaliação de Agrupamento 2011-2012)

Constata-se por esses resultados que, sendo as taxas de sucesso, relativamente ao panorama nacional, elevadas, há contudo 25% ou mais de alunos que transitam com insuficiência de saberes, nomeadamente a Português e Matemática, no 1º ciclo, saberes fundamentais, estruturantes de vários outros saberes. (Cf. Tabela 3, Anexo 1). Também no 2º e 3º ciclo a taxa de alunos que transitam com níveis negativos, ronda, em média os 25%. (Cf. Tabela 5, Anexo 1).

Consciente da necessidade de encontrar respostas para os alunos com mais dificuldades, o Agrupamento e os professores têm vindo a fazer um esforço por aperfeiçoar as metodologias dos apoios fora da sala de aula

e têm ensaiado diversas tipologias para dar esses apoios aos alunos que deles mais necessitam, com algumas melhorias perceptíveis (Cf. Anexo 2). Contudo, face à diversidade das dificuldades dos alunos, é imperativo aplicar igual diversidade de soluções.

Apesar de receber os jovens de três instituições de solidariedade social, e de servir um contexto que apresenta bastantes desequilíbrios socioeconómicos, o Agrupamento não tem tido, em permanência, o serviço especializado de psicologia, que tem sido sistematicamente solicitado à tutela. O designado “reforço da autonomia” não tem concedido, ao Agrupamento, poder de decisão, nessa, como em várias outras matérias.²² Os apoios diferenciados e individualizados, dentro e fora do espaço da aula, não são disponibilizados de forma equitativa, já que a sua existência depende menos das necessidades dos alunos do que da disponibilidade de componente não letiva, nos horários dos docentes. Também aqui a “autonomia” decretada pela tutela não tem permitido flexibilizar para adequar às necessidades, nem os *curricula*, nem a contratação e organização das equipas educativas, nem as formas de organização das turmas. Qualquer tentativa de inovar e experimentar nestes âmbitos tem esbarrado contra uma muralha de leis e normas centralizadas. Trata-se, em suma, de uma “autonomia” demasiado “mitigada”.²³

“Até ao momento, todos os professores são colocados centralmente, mediante um sistema burocrático de concurso nacional, com pouco ou nenhum impacto das escolas e sem qualquer relação com as necessidades específicas da escola ou do seu projecto. Este constitui um enorme obstáculo à autonomia das escolas.” (Formosinho, 2010: 53)

E o que dizer dos anunciados contratos de autonomia que dão às escolas maiores margens de ação? Estes tardam em implementar-se, de forma alargada. A avaliação externa realizada em 2010 atribuiu ao Agrupamento classificação de Bom em todos os domínios em avaliação.

²² O relatório da OCDE sobre a Educação em Portugal de 2012, sobre o aumento da autonomia das escolas refere: (...) *Schools can opt to be granted more autonomy by signing an autonomy contract with the Ministry of Education. Conditions to be granted an autonomy contract include undertaking a self-evaluation and receiving a positive external school evaluation. These contracts permit the consolidation of autonomy in areas such as pedagogical organisation, curriculum organisation, human resources, school social support and financial management. Only about 30 schools had been granted an autonomy contract by 2010.* (OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education: Portugal 2012:22)

²³ O Conselho Nacional de Educação, entre outras recomendações feitas no Relatório publicado em Abril de 2013, apresentou a seguinte:

A concretização da autonomia das escolas e a clarificação das competências da administração central, dos municípios e das escolas/ agrupamentos são fatores imprescindíveis para uma crescente adequação entre processos e resultados (CNE-. Recomendação n.º 2/2013 Recomendação sobre Estado da Educação 2012 — Autonomia e Descentralização, DR, 9 de Maio);

Em teoria, preenche os requisitos para poder celebrar um contrato de autonomia. Mas será que a escola se sente capaz de enfrentar este desafio?

“As vantagens da autonomia dependem, obviamente, do modo de concretizar o processo de descentralização. Potenciar a autonomia das instituições é acreditar que são compostas por equipas de profissionais capazes de pensar, dialogar e trabalhar de forma responsável.” (Guerra, 2000: 85)

Cabe também aqui distinguir *eficácia da escola* de *melhoria da escola*. Dito de forma sucinta, a *eficácia da escola* centra-se nos resultados dos alunos e resulta **do que** deve ser mudado nas escolas para melhorar os mesmos. A *melhoria escolar* põe a tónica **nas como as escolas** podem *ir mudando*, em termos de condições organizativas e processos internos, para melhorar. De acordo com Glickman *et al* (2010:42), os estudos mostram que associadas às escolas em processos de melhoria (*improving schools*) estão características como:

- Diversos níveis de liderança, incluindo de professores;
- Foco no ensino e na aprendizagem;
- Visão partilhada e reformulação contínua;
- Desenvolvimento profissional sistemático, incluindo análise, reflexão e crescimento contínuos;
- Diálogo sobre o ensino-aprendizagem e corpo docente colaborativo;
- Questionamento coletivo e democrático, nomeadamente usando técnicas de investigação-ação.²⁴

Desta dupla perspetiva de abordagem emergiu, no final do século passado, a corrente designada por **melhoria da escola eficaz** (*effective school improvement*) que faz a síntese entre os dois conceitos.

“A melhoria da escola eficaz refere-se a uma mudança educacional planificada que tem como finalidade melhorar os resultados da aprendizagem dos alunos, bem como a capacidade da escola para gerir a mudança (...) O critério da eficácia encontra-se na resposta para a questão “A escola consegue melhorar os resultados dos alunos’. O critério da melhoria encontra-se na resposta para

²⁴ Tradução da autora deste relatório, a partir do texto em Inglês abaixo:

“Various sources of leadership, including teacher leadership;
Focus on teaching and learning;
Shared vision and continuous revisioning;
Ongoing professional development, including continuous analysis, reflection and growth;
Instructional dialogue and teacher collaboration;
Democratic, collective inquiry, including action research.”

a questão 'A escola consegue gerir a mudança com sucesso'. As medidas para os resultados e para a gestão da mudança podem ser diferentes, dependendo da definição dos resultados (para alunos) e da melhoria (para escolas) ”²⁵ (Creemers et al, 2001:2-3)

Trata-se de uma corrente que fixa a qualidade da escola quer nos resultados das aprendizagens dos alunos, quer nos processos de mudança para a melhoria implementados nas escolas, entendendo-os como interdependentes e interativos.

1.2. O princípio da responsabilização: a escola prestadora de contas

A autonomia acarreta a responsabilização das escolas pelos seus resultados, pela sua eficácia²⁶. Acarreta prestação de contas à tutela (prestação de contas externa) e à comunidade (prestação de contas interna). Hargreaves & Shirley definem que “a prestação de contas é um resto que permanece quando... a responsabilidade foi subtraída.” (Hargreaves & Shirley, 2009, cit. por Bolívar, 2012:43). Refere-se este autor à prestação de contas “inteligente” como aquela que traz mais-valias às instituições, porque, combinando a avaliação externa e interna, valoriza mais os incentivos do que os castigos, fortalece as capacidades coletivas, destaca os dados recolhidos sobre resultados, mas também sobre as práticas e intervém de forma mais intensa onde é mais necessário. Ou, como refere Roullier (2004: 247), a escola presta contas para *dar-se a conhecer e dar-se conta*. Trata-se de uma prestação de contas também com uma função *reguladora*.

²⁵ Tradução da autora deste relatório, a partir do texto em Inglês abaixo:

“Effective school improvement refers to planned educational change that enhances student learning outcomes as well as the school’s capacity for managing change. (...) The effectiveness criterion is met by the answer to the question ‘Does the school achieve better student outcomes’. The improvement criterion by the answer to the question ‘Does the school manage change successfully’. The measures for outcomes and the management of change can be different depending on the definition of the outcomes (for students) and improvement (for schools).”

²⁶ Os críticos do discurso da “escola eficaz”, centrada nos resultados mensuráveis dos alunos, defendem que aquele tem sido usado pelo poder político para reforçar a responsabilidade dos professores e das escolas no insucesso do sistema de ensino, por exemplo, fazendo frequentemente passar o slogan “as escolas fazem a diferença”, com o risco de ser lido “as escolas fazem *toda* a diferença”(Mac Beath, 1999, cit por Lima, 2008:400), e que o resultado do movimento das escolas eficazes têm sido “música para os ouvidos dos políticos e dos responsáveis governamentais” (Elliot, 1996, cit. por Lima, 2008:400).

A Lei 31/2002 de 20 de Dezembro regulamentou o *sistema de avaliação da educação e do ensino não superior* e definiu como seus instrumentos a *autoavaliação*²⁷ e a *avaliação externa*²⁸. A leitura dos seus objetivos realça um sistema que, nos seus princípios, se define com intenções sobretudo reguladoras, mas também fiscalizadoras, apontando para a *melhoria* do sistema, das instituições e dos seus resultados.

Mais tarde, o Decreto-Lei 75/2008²⁹ incluiu a escolha do Diretor pelo Conselho Geral no conjunto dos elementos organizadores da prestação de contas.

“A prestação de contas organiza -se, por um lado, de forma mais imediata, pela participação determinante dos interessados e da comunidade no órgão de direcção estratégica e na escolha do director e, por outro lado, pelo desenvolvimento de um sistema de auto-avaliação e avaliação externa. Só com estas duas condições preenchidas é possível avançar de forma sustentada para o reforço da autonomia das escolas.” (Decreto-Lei 75/2008 de 22 de Abril)

Vislumbra-se nesta medida um acréscimo da função fiscalizadora (exercida pela tutela e pela comunidade), ao assumir-se que a autonomia pressupõe um elevado grau de responsabilização unipessoal, na figura do Diretor. Também

27 Lei 31/2002 de 20 de Dezembro, Artº 6º: A auto-avaliação tem carácter obrigatório, desenvolve-se em permanência, conta com o apoio da administração educativa e assenta nos termos de análise seguintes:

- a) Grau de concretização do projecto educativo e modo como se prepara e concretiza a educação, o ensino e as aprendizagens das crianças e alunos, tendo em conta as suas características específicas;
- b) Nível de execução de actividades proporcionadoras de climas e ambientes educativos capazes de gerarem as condições afectivas e emocionais de vivência escolar propícia à interacção, à integração social, às aprendizagens e ao desenvolvimento integral da personalidade das crianças e alunos;
- c) Desempenho dos órgãos de administração e gestão das escolas ou agrupamentos de escolas, abrangendo o funcionamento das estruturas escolares de gestão e de orientação educativa, o funcionamento administrativo, a gestão de recursos e a visão inerente à acção educativa, enquanto projecto e plano de actuação;
- d) Sucesso escolar, avaliado através da capacidade de promoção da frequência escolar e dos resultados do desenvolvimento das aprendizagens escolares dos alunos, em particular dos resultados identificados através dos regimes em vigor de avaliação das aprendizagens;
- e) Prática de uma cultura de colaboração entre os membros da comunidade educativa.

28 Lei 31/2002 de 20 de Dezembro, Artº 8º: A avaliação externa, a realizar no plano nacional ou por área educativa, em termos gerais ou em termos especializados, assenta, para além dos termos de análise referidos no artigo anterior, em aferições de conformidade normativa das actuações pedagógicas e didácticas e de administração e gestão, bem como de eficiência e eficácia das mesmas. [Obs: A celebração de contratos de autonomia com a tutela implica que as escolas tenham sido sujeitas à avaliação externa realizada pela IGE.]

²⁹ Alterado em vários artigos pelo Dec-Lei 137/2012 de 2 de Julho.

este Decreto-Lei introduz a obrigatoriedade do *relatório de auto-avaliação* que passa a ser considerado um dos instrumentos da autonomia da escola.

“ «Relatório de auto -avaliação» o documento que procede à identificação do grau de concretização dos objectivos fixados no projecto educativo, à avaliação das actividades realizadas pelo agrupamento de escolas ou escola não agrupada e da sua organização e gestão, designadamente no que diz respeito aos resultados escolares e à prestação do serviço educativo.” (*Ibidem*, Art.º 9º, ponto 2, alínea c))

No limite, trata-se do instrumento de responsabilização (*responsabilidade*, para Afonso, 2000) da escola, sobretudo perante a comunidade. Visto nesta perspetiva, podemos defini-lo como o documento onde se apresentam as contas que a escola e o Diretor têm de prestar ao Conselho Geral, tendo como referência o projeto de intervenção do Diretor³⁰ e o Projeto Educativo, para cuja execução foram mandatados por aquele órgão.

1.3. Responsabilidade e responsabilização da escola: até onde chegámos?

Ultimamente tem-se pedido muito às escolas. Todos pedem: os interesses dos políticos e das políticas centrais e locais, a opinião pública, os *media*, os interesses económicos instalados (nomeadamente os que representam os recursos e as tecnologias educativas), as famílias, (muitas delas à toa na divergência entre os seus valores e interesses e a influência doutros valores e interesses). No ruído de tantas vozes, as escolas têm tido muitas dificuldades em reconhecer o som da sua própria voz.³¹ A notória falta de consensos políticos relativamente a um *pacto para a educação*, que focalize e fidelize intenções e rumos, põe as reformas decretadas em *banho-maria* e distrai as escolas das suas reais funções. As reformas nem se fazem por decreto, nem

³⁰O Diretor é eleito pelo Conselho geral mediante:

- a) A análise do *curriculum vitae* de cada candidato, designadamente para efeitos de apreciação da sua relevância para o exercício das funções de director e do seu mérito;
- b) A análise do projecto de intervenção na escola;
- c) O resultado de entrevista individual realizada com o candidato. (Dec-Lei 75/2008, Artº 22º)

³¹ Para traduzir a variedade de missões atribuídas à escola, e que fazem com que a escola se desfoque da sua função primordial, António Nóvoa utiliza, com sagaz adequação, o termo *transbordamento*.

rapidamente, porque envolvem pessoas, também elas movidas por características e interesses próprios.

As leis têm sido publicadas, em certos períodos, a um ritmo frenético. Mas as instituições, com as suas culturas e contextos próprios, têm um ritmo diferente e cada escola tem o seu. Insiste-se ciclicamente no “reforço da autonomia” das escolas³² e na celebração dos contratos de autonomia (*o instrumento de desenvolvimento e aprofundamento da autonomia* (Decreto-Lei 137/2012 de 2 de Julho)), mas, passada mais de uma década sobre a sua previsão, contam-se pelos dedos as escolas com estes contratos.

Em 2008, Barroso afirmava:

“... têm faltado verdadeiros incentivos e injunções positivas ao auto-desenvolvimento da autonomia nas escolas, sendo crescentes os normativos e as práticas que vão no sentido de reforçar o controlo exacerbado da administração sobre os mais diversos pormenores da organização e da vida escolar. De assinalar, ainda, que se tem verificado, recentemente, uma alteração estratégica na natureza e sentido desse controlo, com um deslocamento da iniciativa, das estruturas desconcentradas (direcções regionais), para o centro administrativo do Ministério da Educação e uma articulação mais directa entre a “sede” do poder político e a direcção das escolas.” (2008:2)

Se nos abstrairmos daquilo que Azevedo designa por *quinquilharia empilhada ao longo dos anos* para traduzir o histerismo legislativo das últimas décadas,³³ é possível encontrar escolas a braços com o desafio de fazer aprender com qualidade todos os seus alunos. Mesmo pressionadas pelo artificialismo mediático dos *rankings* e das estatísticas e pelos múltiplos

³² “Mas se os discursos sobre o “reforço da autonomia da escola”, reproduzidos por diversos governos de distintos partidos e coligações políticas, ao longo dos últimos vinte anos – pelo menos desde o Programa do XI Governo Constitucional, de 1987, remetendo para aquela exacta expressão –, permanecem, mesmo contra toda a evidência empírica analisada pela investigação disponível, é porque mantêm ainda algum capital político e de legitimação da acção governativa. Passaram, com efeito, a integrar a constelação de *lugares-comuns* das políticas educacionais, cuja reprodução tende a ser securizante em termos de recepção pública por ser compatível com as orientações dominantes, emanadas de grandes organizações internacionais (OCDE, Unesco, União Europeia, Banco Mundial ou outras, consoante os casos)”. (Lima et al, 2006:9)

³³ “Nos quarenta anos volvidos sobre Abril de 1974, (...) elaboraram-se tantos milhares de decretos, portarias, despachos e circulares, que já se torna difícil perceber, a um professor, a um aluno, a um pai e a uma mãe que entram neste sistema, o que se espera deles, qual é o norte, o que é preciso fazerem e onde e quando e como. Resta-lhes acomodarem-se e ocuparem um lugar vago e esconso no meio de tanta quinquilharia, nova e velha, por uns e por outros, ao longo dos anos, empilhada. Depois deste edifício erguido, claro que haverá sempre uma norma-obstáculo a impedir a inovação, a liberdade, a autonomia.” (Azevedo, 2011: 88)

interesses que as gravitam e perturbam. Desafio que vão tentando ultrapassar, apesar das muitas debilidades e constrangimentos: a falta de recursos físicos e humanos para atender às necessidades da diversidade; uma permanente insuficiência de saber técnico e científico face às exigências da mudança; o constante esforço de concentração no essencial, face à dispersão funcional que as últimas décadas e o peso da burocracia descarregaram na escola.

Muitas escolas, fossilizadas pela macrocefalia do sistema educativo, encontram-se a braços com um mar de questões, para as quais vão tentando encontrar respostas: i) Quais são os melhores caminhos da eficácia? ii) Que *práxis* institucional a potencia? iii) Quais os pesos das redes internas, da orientação, da liderança e da qualidade profissional na eficácia? iv) Como é que interação humana e o posicionamento em relação ao exterior podem interferir no grau da eficácia? E como gerir e potenciar esses pesos? v) Como potenciar o valor regulador da autoavaliação institucional? vi) O quê e como formar, para melhorar? E o quê e como melhorar, para formar?

Como lembrou Paulo Freire, *“Ninguém é autónomo primeiro, para depois decidir. A autonomia vai-se constituindo na experiência de várias, inúmeras decisões, que vão sendo tomadas.”* (1996:62). Se assentarmos a argumentação nesta premissa, as escolas só poderão aprender a exercer a autonomia, exercendo-a em processos de aprendizagem contínua, sobretudo autoaprendizagem, usando ritmos e dinâmicas próprios, trabalhando com o seu *saber* que, em práticas de *tentativa-erro* irão majorando. Não parece ser, por conseguinte legítimo, nem sequer adequado, pretender grande qualidade nos resultados das escolas, se estas atuarem condicionadas por decisões centralizadas, inflexíveis a nível de gestão e criação de currículos e de gestão de recursos humanos. Sabe-se que este não é o único problema das escolas.³⁴ Ao longo deste relatório, outros serão abordados. Contudo, a manter-se este quadro de funcionamento, não parece que a maioria das escolas facilmente

³⁴ Azevedo (2011) aponta como um dos problemas de muitas escolas “a hipocrisia organizada” que define como um modo de estar e sobreviver (à contradição de muitas políticas públicas de educação e à algazarra social sobre a escola e os professores) caracterizado pela inconsistência dos processos e atividades organizacionais, dependentes de modas gestionárias e pedagógicas.

seja capaz de encontrar as soluções processuais necessárias para responder aos desafios da educação equitativa e de qualidade para todos.³⁵

³⁵ Afonso (2009) sublinha a necessidade de a discussão sobre a educação se centrar sobre os fins e propósitos da mesma, contra a atual tendência de focalizar as questões educacionais quase exclusivamente na mensuração e comparação dos resultados. E é contundente: *"...torna-se necessário assumir, desde logo, que a construção de modelos democráticos e transparentes de avaliação, prestação de contas e de responsabilização (accountability) implica igualmente a valorização social, cultural e política dos processos de participação, negociação e justificação, e a adopção de modelos explícitos de justiça e equidade (social, educacional e avaliativa)."* (2009:25)

2. A ESCOLA QUE REFLETE E APRENDE

Providing a thinking education for all students is a difficult matter, not only it requires sophisticated teaching but also because it is, from many perspectives, a subversive activity.
(Darling-Hammond, 1997: 14)

Desde 2008, coordeno a equipa de autoavaliação do Agrupamento A necessidade de adquirir conhecimento sobre este tema levou-nos à Universidade do Minho, onde participámos, com mais dez escolas, no arranque do Projeto PAR (Projeto de Avaliação em Rede), promovido e coordenado por aquela instituição. Foi um período de grande desenvolvimento profissional, não só pelo acesso ao saber científico e técnico, mas sobretudo pela partilha de experiências e conhecimento entre escolas, que nos permitiu adquirir saber teórico e prático de grande mais-valia para o nosso trabalho de autoavaliação institucional. Todavia, dada a complexidade do *ethos social* que caracteriza a escola, implementar mecanismos de autoavaliação institucional participada não é um processo fácil. Sobretudo quando essa avaliação se debruça sobre as áreas que possam questionar práticas profissionais arraigadas, como é o caso das áreas que tocam as lideranças e as práticas de sala de aula.

Neste contexto é imperativo aplicar metodologias que configuram o que Azevedo (2011) designa por *paradigma da melhoria gradual*:

“... tenho proposto o paradigma da melhoria gradual: ele assenta numa acção humilde, determinada, optimista, socialmente integrada e persistente de cada escola/agrupamento, envolvendo sobretudo professores, alunos e pais, que, partindo da análise das suas fragilidades e potencialidades, ousam estabelecer e percorrer compromissos de melhoria gradual...” (AZEVEDO, 2011:114)

A escola é avaliável, com objetivos próprios, instrumentos adequados mas, sobretudo, com transparência e como envolvimento dos seus atores. É isso que a equipa tem priorizado no seu trabalho. E tem-no conseguido, com muita divulgação e informação sobre os objetivos e os instrumentos deste tipo de avaliação e com a participação, na equipa, para além dos professores, de representantes dos alunos, dos funcionários e dos pais.

A autoavaliação de escola, sendo movida pela necessidade de reflexão e aprofundamento do conhecimento do sujeito da avaliação, ela própria e os seus processos, põe a tónica prioritariamente sobre a função formativa e reguladora da avaliação: função que potencia a melhoria.

O diagrama abaixo apresentado (Il. 2) foi criado pela equipa e incluído em vários documentos de divulgação do trabalho que a equipa desenvolve.

Ilustração 2 – Sinergias dialógicas da autoavaliação institucional escolar para a melhoria



Na sociedade democrática, o papel transformador da educação representa uma mais-valia individual e coletiva. Dentro deste princípio, o principal objetivo das organizações educativas é conseguir, com equidade, uma educação de qualidade para todos.³⁶ A escola, comunidade organizada ao serviço da promoção da educação equitativa e generalizada, para todos e cada um dos seus alunos, tem de se pensar e estruturar para desempenhar com eficiência esta nobre tarefa. Tem de se autoimpor dinâmicas de aperfeiçoamento, de *melhoria sistemática e sistémica*. *Sistemática*, pela premência de acompanhar as constantes mutações das necessidades do contexto em que se enraíza, trabalha eficientemente, deteta e corrige erros e progride de modo contínuo;

³⁶ O relatório da UNESCO sobre os desafios da educação no séc. XXI, "Educação: um tesouro a descobrir" (Delors et al., 1996), define quatro pilares para a educação no séc.XXI: aprender a conhecer; aprender a fazer; aprender a ser; aprender a viver com os outros. A Comissão que redigiu este relatório, face às problemáticas sociais deste século e considerando o papel fulcral da educação para a resolução dessas problemáticas, recomenda que a educação contemple "uma ampla diversificação da oferta de opções, no sentido de valorizar todos os talentos, de modo a diminuir o insucesso escolar, e evitar a muitos adolescentes o sentimento de exclusão e de ausência de futuro"

sistêmica, porque a melhoria estrutural e organizacional não pode ser feita em parcelas estanques, ao arrepio do todo, sob pena de desmoronamento, por desequilíbrio e desconexão.³⁷

Não se muda por simples decreto. Sabemos que, passadas várias décadas sobre a LBSE, e embora com significativa evolução positiva em várias áreas, a escola ainda não é completamente eficaz. Testemunham-no, em 2011, os 23,2% de abandono escolar antes de completar o ensino básico (dados do INE) e, em 2009, os 20,9% de alunos com 15 anos que ficaram retidos pelo menos 1 vez ao longo da sua escolaridade.³⁸(Eurydice, 2011: 51). As escolas não têm sido capazes de garantir a qualidade e equidade suficientes para que isto não aconteça.

O legislado “reforço da autonomia escolar” exigiu que a escola organização aprendesse: a ser e a agir como comunidade; a construir sobre a diversidade; a escutar; a confiar; a negociar com flexibilidade; a dar exemplo de exigência para exigir; a aprender.

Guerra (2000:11) apresenta este processo de aprendizagem escolar, ecológico e complexo, em contradição com a narrativa da dinâmica tradicional da escola:

“O enfoque é dado à necessidade dos alunos aprenderem. Os professores ensinam. Os alunos aprendem. Desta forma ficam atrofiadas as seguintes dimensões, na minha opinião verdadeiramente capitais:
Os professores aprendem
A escola aprende
Os alunos ensinam os professores
Os alunos aprendem uns com os outros
Os professores aprendem juntos
Todos aprendem uns com os outros”

(MACDONALD, cit. in GUERRA, 2000:10-11)

³⁷ A LBSE previu a formação inicial e contínua de professores como uma das formas das escolas responderem às exigências da mudança da realidade social. Onze anos mais tarde, em 1997, são publicados o Decreto-Lei nº 95/97 de 23 de Abril que define o âmbito dos cursos de formação especializada relevantes para o desenvolvimento do sistema educativo, e “*construção de uma escola democrática e de qualidade*”, reclamando-se “*uma particular atenção à formação de agentes educativos devidamente qualificados.*”

³⁸ A existência de uma cultura de retenção leva a uma aplicação mais frequente desta prática em determinados países, nos quais predomina ainda a ideia de que repetir um ano é benéfico para a aprendizagem dos alunos. Este ponto de vista é corroborado pela profissão docente, pela comunidade escolar e pelos próprios pais. (EURYDICE, 2011:58)

A nível das teorias das organizações, emergiu, introduzido em 1990 por Peter Senge, o conceito de *organização aprendente*. Esta organização caracteriza-se por um *ethos* de desenvolvimento, ancorado nomeadamente na partilha de saberes e colaboração entre os seus membros e em práticas autorreflexivas que promovam a *melhoria* continuada da ação interna e dos seus processos. Estes, no seu conjunto e nas suas interações, levam à *melhoria* dos resultados educativos da escola, isto é, à *melhoria da eficácia* da organização.

Senge (1990:7-10) introduz o que designa por *cinco disciplinas essenciais* para o desenvolvimento das organizações aprendentes:³⁹

"Domínio pessoal é a disciplina de continuamente clarificar e aprofundar a nossa visão pessoal, de centrar as nossas energias, de desenvolver uma atitude paciente, e de observar a realidade objetivamente".

"Modelos mentais são convicções profundamente enraizadas, generalizações ou mesmo visões ou imagens que influenciam a forma como compreendemos o mundo e agimos"

"Construção de visão partilhada corresponde a uma prática de desenterrar visões partilhadas de futuro, que alimenta a adesão e o envolvimento genuínos em vez do conformismo."

"Aprendizagem em equipa começa com diálogo, a capacidade dos membros de uma equipa erradicarem convicções e embrenharem-se numa genuína reflexão conjunta."

"Pensamento sistémico – A Quinta Disciplina que integra as outras quatro."

As quatro primeiras disciplinas configuram um todo traduzido pela quinta disciplina, cujo teor reflete a abordagem holística e sistémica da organização que aprende.

Este conceito de *organização aprendente* assenta a sua matriz num clima organizacional com forte dinâmica interpessoal e dialógica. Este tipo de clima só se implementa se conduzido por uma visão prospetiva sobre a realidade em mudança. São *aprendentes* as organizações que se qualificam pela

³⁹ Tradução pela autora deste relatório, do texto em Inglês abaixo:

"Personal mastery is a discipline of continually clarifying and deepening our personal vision, of focusing our energies, of developing patience, and of seeing reality objectively."

"Mental models are deeply ingrained assumptions, generalizations, or even pictures of images that influence how we understand the world and how we take action."

"Building shared vision a practice of unearthing shared pictures of the future that foster genuine commitment and enrollment rather than compliance."

"Team learning starts with dialogue, the capacity of members of a team to suspend assumptions and enter into genuine thinking together."

"Systems thinking - The Fifth Discipline that integrates the other four."

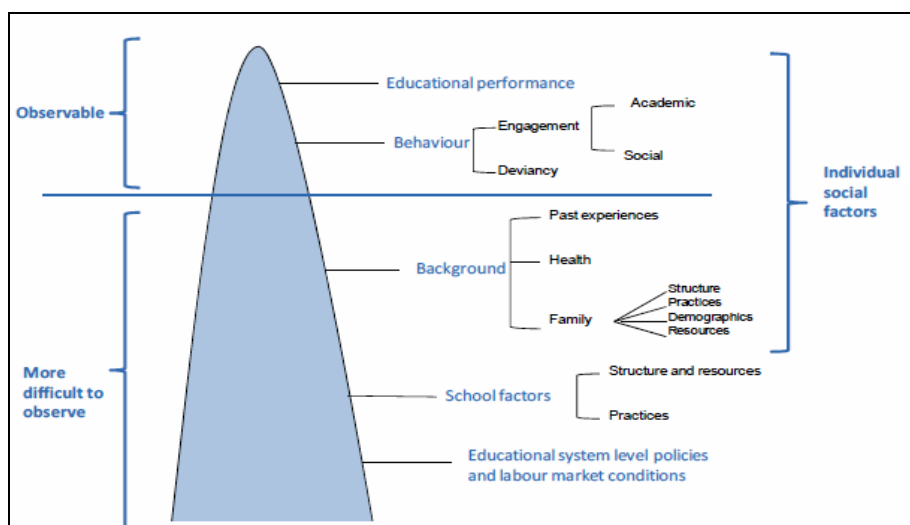
aprendizagem coletiva a cujas lideranças compete “saber o que se quer”, isto é, ser detentor da “visão prospetiva” que por um lado consegue conceber o que se deseja (*onde chegar*) e, por outro, traça, coordena e junta o coletivo em volta do caminho a percorrer para atingir o objetivo (*como chegar*).

Esta noção de comunidade que se questiona e se organiza para aprender é também designada por Alarcão & Tavares (2003:133) como **escola reflexiva**. Os autores, transpondo para a escola o conceito de professor reflexivo, caracterizam-na como “*uma escola inteligente, autónoma e responsável que decide o que deve fazer nas situações específicas da sua existência e regista o seu pensamento no projeto educativo que vai pensando para si e experienciando.*” (*Ibidem*:133).

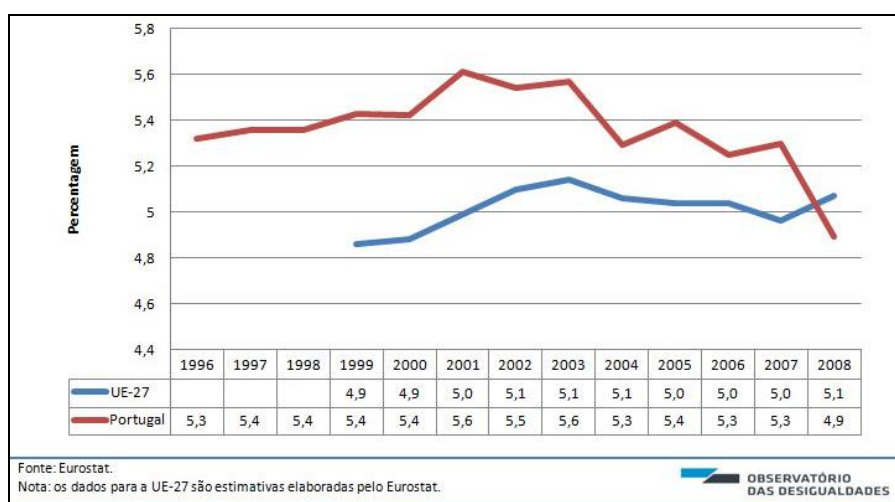
É um facto que a escola não tem conseguido, em pleno, cumprir a sua missão de garantir a todos a educação equitativa e o sucesso. Mas, garantidamente, o estado, que somos todos nós e os governos que por ele têm passado, têm muitas culpas por que responder. Senão vejamos: o relatório da OCDE de 2012 sobre equidade e qualidade na educação apresenta um conjunto de fatores que contribuem para os baixos desempenhos e o insucesso escolar, entre os quais se encontram as políticas de ensino e a qualidade/condições das escolas, que desempenham um papel decisivo (Cf. Ilust. 2 abaixo). Refere-se no mesmo, nomeadamente, o apoio e os recursos que os decisores centrais devem dar às escolas, sobretudo àquelas que albergam os maiores desníveis, a nível de carências sociais e económicas dos alunos.

Sabe-se que o nosso país tem vindo a sofrer de uma endémica falta de capacidade para encontrar consensos que lhe permitam projetar e executar políticas de educação a longo prazo. Sabe-se também que a nossa, também endémica, falta de recursos orçamentais tem penalizado a qualidade do sistema de ensino e da educação, pelas prioridades que se estabelecem na gestão do PIB de que dispomos⁴⁰.

⁴⁰ Medindo as despesas por aluno de acordo com uma unidade monetária artificial comum que elimina as diferenças no nível de preços entre países (Paridade do Poder de Compra Padrão ou PPS), verifica-se que em Portugal foram gastos nos estabelecimentos de ensino públicos e privados 4.979 Euros PPS por aluno (somando as despesas dos Estado, agregados

Ilustração 3- O iceberg do baixo desempenho e insucesso escolar⁴¹.

Durante vários anos, o investimento na educação foi superior ao da média da UE (Cf. gráfico 1), e os resultados desse investimento em termos de resultados da educação começaram a ver-se nos resultados do PISA 2009, tendo Portugal melhorado significativamente os seus resultados nos três domínios em avaliação: leitura, matemática e ciências.

Gráfico 1 – Evolução da despesa pública total em educação em % do PIB, nos países da UE-27 e em Portugal (1996-2008)⁴²

domésticos, instituições religiosas, empresas...), enquanto a média registada em 2008 na UE-27 foi de 6.459 Euros PPS.

⁴¹ OECD (2012), *Equity and Quality in Education: Supporting Disadvantaged Students and Schools*, OECD Publishing

⁴² *Ibidem*

Contudo, a partir de 2005, este investimento tem vindo sistematicamente a decair, e, de forma acentuada, nos últimos anos, contrariando a tendência da média da UE. Em 2012, a percentagem do PIB destinado à educação fixou-se nos 4%, muito abaixo da média da UE-27.

2.1. Profissionais reflexivos: uma mais-valia organizacional

O facto de, em formação em serviço, ter assumido durante dois anos letivos turmas de diferentes níveis e ser também diretora de turma exigiu-me um trabalho intensivo de ação/reflexão/ação que me habituou a uma postura profissional proactiva. Percebi então a complexidade técnica, científica e humana da docência. Ou, como magnificamente define Joaquim de Azevedo, percebi que *“educar não é fabricar adultos segundo um dado modelo, é permitir libertar em cada pessoa e por cada pessoa o que a possibilita ser ela mesma, permitindo que ela seja singular, seguindo o seu “traço” único, o seu risco próprio”* (2011: 129). Aprendi que é diferente dizer “eu ensinei” de “eles aprenderam”, porque o milagre da diversidade humana, impõe que conjugemos o verbo “aprender” em múltiplas pessoas, com entoações e velocidades diferentes e únicas. Mas, sobretudo, o estágio foi uma fonte de inquietação profissional: ficou claro que SER professor é, ser *“imperfeito, no sentido mais original do termo, da mesma forma que “inacabado” e em “processo de aperfeiçoamento”* (Zabalza,1992:8). Isto é, sendo uma pessoa e um técnico especializado na transmissão do saber e na educação, é condição de ser professor, inquietar-se, questionar sempre a própria ação, refletir sobre os resultados do seu trabalho, procurar otimizar soluções, integrar saberes, envolver-se em experiências diversificadas de escola que lhe permitam perspetivar as partes no todo, partilhar, dando e recebendo conhecimento, procurar o saber, inovar e recriar.⁴³

“A profissionalidade é um processo em desenvolvimento (...) a complexidade e a novidade das situações profissionais exigem, regularmente, a apropriação de novos conhecimentos e eles impõem, nomeadamente, a implementação de configurações únicas destes conhecimentos com os conhecimentos anteriores para responder a problemáticas específicas e inéditas” (Tardif & Faucher, 2010: 51).

43 “... a finalidade principal da supervisão acompanhada será ajudar os formandos a tornar-se supervisores da sua própria prática e que, se isso não acontecer, falhou no essencial: dotá-los da vontade e capacidade de (re)conceptualizarem o seu saber pedagógico e participarem, individual e colectivamente, na (re)construção da pedagogia escolar”. (Vieira, 2009 :201)

E assim, o princípio da “imperfeição inquieta” associado ao SER professor começou a nortear o meu percurso profissional.

A minha experiência como cooperante com a ESEVC na formação inicial de professores deixou-me algumas convicções e muitas dúvidas. Uma das convicções é a de que a desvalorização social da profissão docente contribuiu para a ideia de que “qualquer pessoa serve para professor”, independentemente das suas características e capacidades. Vários dos alunos (não a maioria, felizmente!) com quem trabalhei não tinham características para ser professores. Via-se isso na falta de entusiasmo com que encaravam os problemas. Foram atirados para essa opção profissional pelas classificações (baixas!) do ensino secundário e dos exames nacionais⁴⁴. É lamentável que a qualidade da educação dos filhos deste país não seja também acautelada por esta via. Outra das convicções que me ficaram é a de que não se deve trabalhar na formação inicial de professores sem exigência e rigor. Fazer trabalho, durante um semestre, em prática letiva, com dez alunos ao mesmo tempo, não permite que o trabalho seja, quer a nível individual, que do grupo, exigente e rigoroso. Tal número de formandos não permite um trabalho reflexivo sustentado; e mal permite desconstruir alguns dos lugares comuns sobre educação que estes alunos frequentemente têm a tendência de esgrimir como argumentos. Por isso, a partir de 1992, deixei de cooperar com a ESEVC.

Das dúvidas, destaco esta: os atuais modelos de formação de professores ou não contemplam qualquer prática pedagógica supervisionada ou esta limita-se a dois ou três meses, repartidos por lecionação e observação de aulas. Se os profissionalizados por estes modelos não tiverem adquirido, ao longo do seu percurso de vida, uma postura crítica e reflexiva proativa e não integrarem escolas com dinâmicas de desenvolvimento profissional contínuo, como se garantirá a qualidade do seu trabalho em sala de aula? Como se garantirá um exercício profissional de qualidade em ambientes de educação complexos, cada vez mais exigentes, campo de tensões e conflitos de interesses, onde a relação humana constitui o instrumento decisivo?

⁴⁴ Em 2010, as classificações dos últimos alunos colocados no ensino superior, em cursos de formação em “educação básica” foram em média 10,5, em quinze das vinte instituições existentes. Há instituições em que mais de 25% dos alunos são colocados em segunda opção. (Fonte: Azevedo, 2011: 316)

O conceito de profissional reflexivo (*reflexive practitioner*) foi introduzido por Schön (1983) como dínamo das organizações que evoluem e melhoram e colocou a reflexão em ação (*reflection-in-action*) no cerne da dinâmica organizacional⁴⁵:

“Os profissionais, de facto, reflectem sobre o seu saber-na-prática (...) eles reflectem sobre um projeto que já desenvolveram, uma situação por que já passaram, (...) Mas também podem reflectir sobre a prática conforme estão a realizá-la. Aqui, eles reflectem-na-ação (...)

Quando alguém reflete-na-ação, torna-se um investigador no contexto da prática. (...) Ele não separa os meios dos fins; define-os interativamente à medida que vai tratando uma situação problemática. Ele não separa o pensamento da ação”. (Schön, 1983:61-62;68)

Também Perrenoud (1999) sublinha esta ideia da *metacognição-ação* como *leit motiv* de uma prática reflexiva:⁴⁶

“... um praticante reflexivo **aceita fazer parte do problema**. Ele reflete sobre o seu relacionamento com o conhecimento, com as pessoas, com o poder, com as instituições, com as tecnologias, com o tempo que passa e com a cooperação, do mesmo modo que sobre a forma de ultrapassar os constrangimentos ou de tornar as suas práticas técnicas mais eficazes.

Enfim, uma prática reflexiva metódica encaixa-se no tempo de trabalho, como rotina. Não como uma rotina dormente, mas sim **paradoxal**, um estado de alerta permanente.”

Trata-se de uma ação sistémica e sistemática que, segundo o mesmo autor, exige disciplina e métodos de observação e análise para compreender a realidade e fazer novas opções.

Zeichner (2008) associa a prática reflexiva dos docentes a aquisição de conhecimento profissional.

“O conceito do professor como um profissional reflexivo parece reconhece a *expertise* que existe nas práticas de bons professores (...) Da perspectiva do professor, isso significa que o processo de compreensão e de melhoria de seu

⁴⁵ Tradução pela autora deste relatório, do texto em Inglês abaixo:

“Practitioners do reflect on their knowing-in-practice. (...) they think back on a project they have undertaken, a situation they have lived through, (...).But they may also reflect on practice while they are in the midst of it. Here they reflect-in-action (...)

When someone reflects-in-action, he becomes a researcher in the practice context. (...)He does not keep means and ends separate, but defines them interactively as he frames a problematic situation. He does not separate thinking from doing...”

⁴⁶ Tradução pela autora deste relatório, do texto em Francês abaixo:

“...un praticien réflexif **accepte de faire partie du problème**. Il réfléchit sur son propre rapport au savoir, aux personnes, au pouvoir, aux institutions, aux technologies, au temps qui passe, à la coopération tout autant que sur la façon de lever des contraintes ou de rendre ses gestes techniques plus efficaces.

Enfin, une pratique réflexive méthodique s'inscrit dans le temps de travail, comme une **routine**. Non pas une routine somnifère, mais une routine **paradoxale**, un état d'alerte permanent. “

próprio ensino deve começar da reflexão sobre sua própria experiência e que o tipo de saber advindo unicamente da experiência de outras pessoas é insuficiente.” (2008:539)

E ainda

“A “reflexão” também significa que a produção de conhecimentos novos sobre ensino não é papel exclusivo das universidades e o reconhecimento de que os professores também têm teorias que podem contribuir para o desenvolvimento para um conhecimento de base comum sobre boas práticas de ensino.” (*Ibidem*)

Cabe aqui também referir aquilo que Sacristán designa por *desenvolvimento do pensamento profissional dilemático* (in Nóvoa (org.), 1999: 86-87), isto é, sendo o docente *um gestor de dilemas*, tem de ser capaz de tomar decisões sistemáticas num processo contínuo e evolutivo de resolução de todo o tipo de desafios profissionais. Também Gomez (in Nóvoa (org.), 1992: 105) sustenta que a essência deste modelo de aprendizagem e desenvolvimento profissional implica *aprender fazendo*, e envolve “três processos que constituem o pensamento prático do profissional, com o qual enfrenta e procura resolver as situações “divergentes” da prática.”: *reflexão sobre a ação, reflexão-na-ação e reflexão sobre a representação.*” Nesta abordagem, pelo seu caráter cognitivo e operativo, adquire particular importância a *reflexão-na-ação* que promove o conhecimento profissional contextualizado e sistematizado numa permanente dinâmica interativa entre a ação e o pensamento.⁴⁷

Um olhar sobre a legislação do sistema educativo português, permite-nos encontrar, no Estatuto da Carreira Docente, apenas a partir de 2007 (cf. Quadro 1: Decreto - Lei 15/2007: artº 10º, alíneas b, d e g; artº 10º-B, alínea f), de forma clara, o dever ser um *profissional reflexivo* atribuído à profissão docente, nomeadamente para melhorar a sua prática pedagógica.

⁴⁷ Hargreaves & Fullan (2012:98-99) distinguem *reflection in action* (refletir sobre o que se está a fazer), *reflection on action* (refletir sobre o que já se fez) e *reflection about action* (refletir sobre o contexto da ação e identificar os seus distratores, o que leva à mudança do contexto, no sentido de otimizar a ação). Estes autores valorizam igualmente os três conceitos na prática docente reflexiva.

Quadro 1 – Estatuto da Carreira Docente – deveres profissionais/gerais (excertos)

Decreto-Lei 139-a/90 de 28 de Abril (ECD)	Decreto-lei 15/2007 de 19 de Janeiro (7ª alteração ao ECD)
<p>Artigo 10.º Deveres profissionais</p> <p>1 – (...)</p> <p>2 - Decorrendo da natureza da função exercida, cujo desempenho deve orientar-se para níveis de excelência, são deveres profissionais específicos do pessoal docente:</p> <p>(...)</p> <p>e) Enriquecer e partilhar os recursos educativos, bem como utilizar novos meios de ensino que lhe sejam propostos, numa perspectiva de abertura à inovação e de reforço da qualidade da educação e ensino;</p> <p>(...)</p> <p>i) Cooperar com os restantes intervenientes no processo educativo na detecção da existência de casos de crianças ou jovens com necessidades educativas especiais</p>	<p>Artigo 10º Deveres gerais</p> <p>1 – (...)</p> <p>2 — O pessoal docente, (...) está ainda obrigado ao cumprimento dos seguintes deveres profissionais:</p> <p>a) (...);</p> <p>b) Orientar o exercício das suas funções por critérios de qualidade, procurando o seu permanente aperfeiçoamento e tendo como objectivo a excelência;</p> <p>(...);</p> <p>d) Actualizar e aperfeiçoar os seus conhecimentos, capacidades e competências, numa perspectiva de aprendizagem ao longo da vida, de desenvolvimento pessoal e profissional e de aperfeiçoamento do seu desempenho;</p> <p>(...)</p> <p>g) Desenvolver a reflexão sobre a sua prática pedagógica, proceder à auto-avaliação e participar nas actividades de avaliação da escola;</p> <p>(...)</p> <p>Artigo 10.º-B Deveres para com a escola e os outros docentes</p> <p>(...)</p> <p>d) Promover o bom relacionamento e a cooperação entre todos os docentes, dando especial atenção aos que se encontram em início de carreira ou em formação ou que denotem dificuldades no seu exercício profissional;</p> <p>e) Partilhar com os outros docentes a informação, os recursos didácticos e os métodos pedagógicos, no sentido de difundir as boas práticas e de aconselhar aqueles que se encontrem no início de carreira ou em formação ou que denotem dificuldades no seu exercício profissional;</p> <p>f) Reflectir, nas várias estruturas pedagógicas, sobre o trabalho realizado individual e colectivamente, tendo em vista melhorar as práticas e contribuir para o sucesso educativo dos alunos;</p>

O desenvolvimento profissional associado ao *profissional reflexivo* tem vindo, desde as últimas décadas do séc. XX, a ser aplicado, no campo da educação, sobretudo à formação inicial de professores, orientada para a autoindagação, associada nomeadamente a ideias de *professor como controlador de si mesmo*, *professor como pessoa que experimenta continuamente*, *professor adaptativo*, *professor como investigador na ação*.⁴⁸

Em suma, associa-se muita da qualidade da profissionalidade docente a uma postura cognitiva proactiva, marcada pela autocrítica, questionamento, verificação, investigação, experimentação. Melhora-se continuamente a ação com e na ação. Centrando a ação dessa melhoria nos alunos e na qualidade das suas aprendizagens e, sobretudo, no trabalho em sala de aula.

⁴⁸ Fullan & Hargreaves (2001:118) consideram que, em muitos casos, a “prática reflexiva” tornou-se uma espécie de *chavão*, para referir um qualquer ato de pensamento, havendo uma retórica desta “prática reflexiva” que tem sido utilizada para adornar com uma nova linguagem o que já fazíamos, em vez de sermos inspirados a fazer algo diferente e melhor.

2.2. A sala de aula: espaço central da reflexão-na-ação da profissionalidade docente

Já vimos que a maioria dos estudos sobre eficácia escolar refere a organização do processo de ensino-aprendizagem como fator de relevo para a eficácia das escolas. Neste processo, é fundamental o trabalho docente realizado em sala de aula, sendo a planificação da ação, a comunicação, a organização e a gestão do trabalho e do tempo de ensino itens determinantes da qualidade daquele trabalho. Nomeadamente Reezigt (2000), citado por Dias (2005: 20), apresenta o conceito de eficácia associado a dois âmbitos de intervenção: i) a nível da escola, compreendendo, entre outras, questões como a liderança, clima de escola, participação dos pais; ii) a nível da sala de aula/professor, relevando todas as variáveis do processo de ensino-aprendizagem em sala de aula. Em suma, é muito na sala de aula, espaço de “intimidade” do docente, onde este recebe olhares observadores, temendo não estar à altura das circunstâncias e das expectativas; onde se sente *“demasiado nu” à vista dos outros, causando-lhe um sentimento de vergonha*” (Zabalza, 1992:8), que a substância do ato de ensinar, função primeira da escola, se realiza, frutificando em maior ou menor sucesso.

Bolívar tem vindo a defender que, sendo o ensino e a aprendizagem dos alunos o foco prioritário da melhoria das escolas, esta encontra-se:

“...no compromisso partilhado, nos contextos reflexivos de deliberação educativa, acerca do que vale a pena ensinar e acerca do melhor modo dos alunos aprenderem.” (2003:57)

E acrescenta:

“... não faz sentido enfatizar as mudanças organizacionais ou curriculares ao nível da escola, se não for para que tenham impacto positivo ao nível das práticas docentes de ensino-aprendizagem na aula” (2010: 200)

Ou seja, todos os processos de melhoria que se desencadeiam nos estabelecimentos de ensino têm de centrar o seu núcleo de repercussão no trabalho que se realiza por professores e alunos nas salas de aula já que é, maioritariamente na sala de aula, que o currículo se operacionaliza e se desenvolve, é aí que o ensino e a aprendizagem se realizam (ou não!).

Hargreaves & Fullan (2012) centram a qualidade do ensino na qualidade da profissionalidade docente e da sua colegialidade.⁴⁹

Ensinar como um profissional ou ensinar **como um pro**, como se diz na gíria desportiva, é um compromisso pessoal a treino rigoroso, aprendizagem contínua, feedback colegial, respeito por evidências, capacidade de resposta perante os pais, luta pela excelência e ir muito para além das cláusulas de qualquer contrato escrito. Mas ensinar como um *pro*, dia após dia, não pode ser sustentável, a não ser que todos os teus colegas também ensinem como um *pro*.” (2012, Preface: xiv)

Mas são perentórios.⁵⁰

“Quando se fecha a porta da sala de aula, o professor ficará sempre no comando. No que diz respeito aos alunos, o professor será sempre mais poderoso do que o diretor, o presidente ou o primeiro-ministro. Por isso, uma melhoria bem-sucedida e sustentável nunca pode ser feita **para** ou mesmo **por** professores. Só poderá ser conseguida **por eles e com eles**.” (2012: 45)

No limite, trata-se de centrar nos professores, no seu saber técnico e científico, nas formas como aplicam esse saber, e na qualidade das interações profissionais que os docentes empreendem dentro duma escola, grande parte da capacidade de fazer daquela uma escola melhor e eficaz.

2.3. A cultura profissional docente: um lugar entre o ruído da solidão e o silêncio das muitas vozes

O último pensamento leva-nos à problemática das culturas profissional, no contexto da micropolítica interna das escolas e da sua influência no ensino/aprendizagem.

Hargreaves & Fullan (2012) identificam duas tipologias de cultura profissional nas escolas: *individualismo* e *culturas colaborativas*⁵¹. Dentro desta

⁴⁹ Tradução da autora deste relatório, do texto em Inglês, abaixo:

“To teach like a professional or teach **like a pro**, as they say in the language of sports, is a personal commitment to rigorous training, continuous learning, collegial feedback, respect for evidence, responsiveness to parents, striving for excellence, and going far beyond the requirements of any written contract. But teaching like a pro, day in, day out, cannot be sustained unless all your colleagues teach like pros too”.

⁵⁰ Tradução da autora deste relatório, do texto em Inglês, abaixo:

“When the classroom door is closed, the teacher will always remain in charge. Where students are concerned, the teacher will always be more powerful than the principal, the president or the prime minister. Successful and sustainable improvement can therefore never be done **to** or **even for** teachers. It can only ever be achieved **by** and **with** them.”

⁵¹ Tradução pela autora deste relatório.

última, identificam quatro subtipos: *balcanização*, *colegialidade artificial*⁵², *comunidades de aprendizagem profissional*⁵³ e *grupos, redes profissionais, federações*.⁵⁴

Tanto o *individualismo* como a *balcanização* e certos tipos de *colegialidade artificial* são formas de estar ainda muito presentes nas culturas docentes das nossas escolas. O *individualismo* é uma postura profissional caracterizada por trabalho docente solitário e isolado. Esta prática fortalece-se com as práticas avaliativas punitivas das funções docentes. Os professores associam frequentemente *ajuda a avaliação* e *colaboração a supervisão* (no que esta pode ter de julgamento punitivo) e *controle*. Trata-se de uma atitude de autopreservação e defesa que potencia a confusão, a incerteza e a insegurança, pela falta de interação e *feedback* profissional. Os resultados dos estudos levados a cabo por Rosenholtz (cit por Hargreaves e Fullan (2012: 107) mostraram que o isolamento e a incerteza do trabalho docente empobrecem o ensino pela falta de troca de experiências e bloqueiam o pensamento crítico em relação a práticas estandardizadas.

Guerra (2000: 62), citando Hargreaves (1996:210), considera a cultura do individualismo como *uma das heresias mais importantes da mudança educativa*. Designa esta forma de individualismo como *fechamento pessoal* e associa-lhe práticas rotineiras, previsibilidade, comodismo, medo da novidade, insegurança e incompetência profissional.

“O fechamento é um mau hábito. Cega a nossa visão sobre os erros que cometemos e impede-nos de rectificar para que possamos melhorar a nossa acção.” (2000:75)

Por outro lado, as culturas docentes *balcanizadas* caracterizam-se pela *insularização*, isto é trata-se de culturas fragmentadas em grupos disciplinares ou outros, que frequentemente se impõem pela força da narrativa discursiva e competem entre si, por exemplo, dominando a argumentação em reuniões ou por influências junto das lideranças. São grupos que focam o seu interesse

⁵² Cf. referência pág. 49

⁵³ Cf., neste Relatório, Parte 4. Comunidades de aprendizagem profissional – um novo desafio para as escolas

⁵⁴ Ibidem

exclusivamente nas partes, desfocando a ação da visão do todo e o interesse institucional comum.

Guerra, contudo, tem uma visão da *balcanização docente* como uma forma de *individualismo*:

“Um dos grandes males das organizações educativas é a balcanização que afecta toda a actividade dos seus profissionais. Cada um preocupa-se consigo próprio sem pensar no bem comum. Cada professor interessa-se pela sua disciplina, pelo seu grupo e pelos seus resultados. (...) (...) A balcanização faz que, num dado estabelecimento, dois professores estejam em litígio por causa de um armário, durante um ano, embora sejam totalmente incapazes de trocar pontos de vista acerca da avaliação durante um único segundo.” (Guerra, 2000:62)

Trata-se, como refere o autor, de uma espécie de “califados” de interesses e poderes com dinâmicas que se materializam através da noção de pertença a determinado grupo, e cuja existência cria tensões, empobrece a comunicação, potencia a indiferença e bifurca e baralha a ação coletiva. Bloqueia a mudança.

Baseando-se em dados de estudos realizados sobretudo em países de cultura anglo-saxónica, Lima (2002) sustenta que o isolamento dos professores é um fenómeno bastante vulgar na maioria das escolas contemporâneas e que a colegialidade e colaboração docente podem ser interpretadas e postas em prática de maneiras muito diferentes e até antagónicas. Podem até ser o *resultado perverso da competição* (2002:49). Citando Ellis (1990), defende que uma maior frequência de interações docentes pode não contribuir para inovação e melhoria educativa porque “*a colaboração eficaz não é tão simples como reunir os professores frequentemente para falar*” (*Ibidem*:48). Esta questão vai de encontro ao que Hargreaves & Fullan designam por “*contrived collegiality*” (*colegialidade artificial*).

Guerra (*Ibidem*: 59-65) defende os princípios da *colaboração e da partilha* como dínamos da mudança nas escolas que aprendem e define cinco características sobre os quais estes princípios se devem operacionalizar:

Permeabilidade – a nível da participação e do diálogo que devem ser verticais e horizontais, no sentido externo e interno;

Flexibilidade – em oposição ao carácter prescritivo e rígido dos modelos e estereótipos dominantes, que geram imobilismo;

Criatividade – para ousar e usar modelos inovadores;

Colegialidade - para uma abordagem dialógica e cooperativa dos problemas, para aprendizagem conjunta e desenvolvimento profissional;

Complexidade – para evitar o reducionismo e uma visão simplista da ecologia escolar, que na sua essência é complexa e variada.

Trata-se de princípios e características que Alarcão & Tavares (2003:133-137) atribuem ao conceito de *escola reflexiva*, tratando-se esta de

“Uma escola inteligente, autónoma e responsável, que decide o que deve fazer nas situações específicas da sua existência e regista o seu pensamento no projeto educativo que vai pensando para si e experienciando. (...) Uma escola reflexiva, em desenvolvimento e em aprendizagem, cria-se (...) da visão sobre si própria, que deverá ter continuidade na evolução e atender às mudanças sociais, deriva o seu projeto, interactivamente construído através do diálogo entre os seus membros, no entrelaçar de estratégias ascendentes e descendentes a que só um pensamento estratégico concede uma visão de conjunto.”

Nesta escola, que adota como princípio de ação uma postura reflexiva como método de aprendizagem e desenvolvimento institucional, a função coordenativa e supervisora dos coordenadores das estruturas de gestão pedagógica intermédia é relevada quer nos objetivos, quer no plano de ação deste projeto. Conforme sublinham os autores, (op. cit.: 137) o papel das lideranças é hoje fundamental para o desenvolvimento das instituições.

3. A ESCOLA EM BUSCA DA MELHORIA: O PAPEL DAS LIDERANÇAS

Sendo a escola um lugar, um tempo e um contexto, sendo ela organização e vida, devendo ela espelhar um rosto de cidadania, que escola temos e que escola precisamos ter?
(Alarcão: 2001:18)

Na atual *realidade social*, complexa e diversificada, limitar a gestão pedagógica dos estabelecimentos educativos, a um trabalho rotineiro e burocrático é cada vez mais insuficiente e inadequado. A exigência dos desafios educativos que a sociedade atual transporta para as escolas requer que os gestores escolares, para influenciar os professores, confiem mais em atos de liderança do que na rotina administrativa (GREENFIELD, 1999).

Até recentemente a liderança nas nossas escolas era exercida num contexto de *primus inter pares*, já que o órgão diretivo executivo, constituído apenas por professores, resultava de uma eleição entre pares. O relatório da OCDE sobre a Educação, de 2012, refere esta realidade das escolas portuguesas.

“Os diretores eram, por isso, “primeiros entre iguais”. Eles presidiam a conselhos executivos – que tinham uma maioria de membros docentes – e funcionavam sobretudo como administradores, garantindo que a escola funcionasse de forma eficiente, de acordo com a legislação.”⁵⁵ (Santiago, P. *et al.* 2012:20)

A partir de 2008, esta situação foi significativamente alterada pelo Decreto-Lei 75/2008, de 22 de Abril que transferiu o poder de eleição do órgão diretor dos *pares* para o Conselho Geral, um órgão colegial, representativo de todos os interesses comunitários em jogo – docentes, pessoal auxiliar, pais, alunos (no nível secundário), poder local e instituições comunitárias. Este Conselho nomeia (e demite!) o Diretor da Escola, tendo este que prestar contas àquele.

⁵⁵ Tradução da autora deste relatório, a partir do texto em Inglês, abaixo:
“Principals were therefore “first among equals”. They chaired the executive councils – which had a majority membership of teachers – and functioned largely as administrators, ensuring that the school operated efficiently and complied with legislation.”

3.1. Liderar: entrelaçar a responsabilidade individual na responsabilidade coletiva

Vários estudos sobre as características das escolas eficazes (Mortimore *et al.* (1995/1988, cit. por Lima (2008)) apontam que, num quadro de aperfeiçoamento institucional através da aprendizagem coletiva e na melhoria dos resultados educativos, as lideranças assumem um papel de relevo. A existência de propósitos firmes e determinação, a mobilização de todos os atores escolares na tomada de decisões e o exercício do que Mortimore (1995) designa por *liderança profissional*, encontram-se frequentemente associadas às escolas com maior sucesso.

O conceito de **liderança partilhada e distribuída** tem vindo a ganhar popularidade no âmbito das organizações educativas. Radica numa ideia de mudança do paradigma tradicional de liderança solitária, como forma de responder aos múltiplos e complexos desafios da educação, nos tempos que correm.

“No mundo da educação cada vez mais complexo exercício da liderança exigirá diversos tipos de competências e formas de liderança suficientemente flexíveis para enfrentar os desafios da mudança e novas exigências (...) Estão a emergir novos modelos de educação escolar, baseados na colaboração, trabalho em rede e trabalho multi-orgânico (...). Estas novas e mais complexas formas de educação escolar necessitam de novas, e mais responsáveis, abordagens, por parte das lideranças.”⁵⁶ (Harris & Spillane, 2008: 31)

De facto, se é responsabilidade das instituições de ensino garantir condições para o sucesso educativo de todos os alunos, não tem cabimento que a sua gestão assente no tradicional modelo normativo/administrativo de liderança. Quando apenas regras rígidas e estandardizadas são as bases para as decisões educativas de pessoas singulares e diferentes, não se poderá questionar se outras estratégias não teriam sido mais eficazes?

⁵⁶ Tradução da autora deste relatório, a partir do texto em Inglês, abaixo:

“In the increasingly complex world of education the work of leadership will require diverse types of expertise and forms of leadership flexible enough to meet changing challenges and new demands (...) new models of schooling are emerging based on collaboration, networking and multi-agency working. (...) These new and more complex forms of schooling require new and more responsible leadership approaches.”

“...a escola atual necessita de líderes educacionais, mais do que diretores administrativos. Numa perspectiva democrática da educação, líderes que promovam justiça e equidade social.” (Bolívar, 2012:51)

Este conceito de liderança é apresentado por Bolívar numa matriz de poder distribuído.

“...não como um modelo de governação hierárquico vertical de uma só pessoa, mas como uma opção horizontal, de múltiplos intervenientes, uma rede de indivíduos que interagem numa organização, de forma mais democrática e participativa.” (*Ibidem*, 2012: 73)⁵⁷

Hargreaves & Fink relevam o papel da liderança nas organizações, defendendo o que designam por *liderança sustentável*, que entendem reger-se por sete princípios, sendo um deles o *princípio da amplitude*⁵⁸. Remete este princípio *para a liderança distribuída (não para a liderança delegada)*.

“Trata-se de uma liderança que se expande – uma responsabilidade distribuída e partilhada que é recebida tanto quanto é dada” (Hargreaves e Fink, 2007:125)

Estes autores designam a *liderança delegada* por estratégia de *nomeação* e *consagração* que, segundo eles, pode ser uma abordagem de fracasso, pelas características de “mais do mesmo” que corre o risco de assumir. Referem Darling-Hammon *et al* (1995) para sugerir que a *liderança seja distribuída* pelos professores através de tarefas e papéis que não criem hierarquias nem posições artificiais e formais, como por exemplo:

- trabalhando com os alunos e com os colegas, enquanto facilitadores, treinadores [*coaches*] e mentores;
- desempenhando tarefas diretivas, enquanto investigadores ou membros de grupos de trabalho;
- participando em equipas de melhoria da escola, em comissões, ou em parcerias escola-empresas. (*Ibidem*:141)

⁵⁷ Aplica-se a esta visão de liderança os conceitos das redes sociais de Freeman (1979,) referidos por Lima (2002: 84): *centralidade de interposição* (betweenness) e *centralidade de proximidade*. O primeiro traduz a noção de ator que está no meio e esta posição confere-lhes posição para agir estrategicamente nas trajetórias de comunicação que ligam as outras pessoas da sua rede. O segundo conceito releva a proximidade entre um ator e todos os outros como fator de centralidade de todos e cada um na rede, na medida em que potencia a interação rápida, e pressupõe-se mais produtiva, com todos os outros.

⁵⁸ Estes autores defendem que a liderança distribuída deve reger-se por sete princípios: Profundidade; Durabilidade; Amplitude; Justiça; Diversidade; Disponibilidade de recursos; Conservação.

Alarcão & Tavares (2003:137) sublinham que o papel da **liderança** é hoje fundamental para o desenvolvimento das instituições escolares e deve ser norteada por três princípios:

- deve servir a missão da escola e não o desejo de quem lidera;
- deve promover o envolvimento ativo e livremente expresso dos diferentes atores;
- implica um espírito crítico, aberto a novas ideias e criativo. (*Ibidem*: 141)

Também Glickman *et al.* (2010: 419) sustenta esta visão de liderança partilhada: “*in matters of school change, traditional top-down leadership is a recipe for failures*”. E cita Fullan (2005:57): “*Leadership, to be effective, must spread throughout the organization*”.

As escolas, no chamado exercício da sua autonomia, refletem nos respetivos normativos internos - Regulamento Interno e Projeto Educativo - as opções organizativas assumidas e a caracterização do ambiente educativo.

Os normativos internos do “meu” Agrupamento, nomeadamente o Regulamento Interno (RI), a nível das competências estruturas de gestão intermédia, remetem sobretudo para a legislação publicada a montante (Cf. Quadro 2, RI 03, Artº 63º, alínea a)).

Veja-se à frente (Cf. Quadro 2) o quadro comparativo, entre o RI de 2003 e o RI de 2009. É de notar que, nestes Regulamentos Internos, o papel supervisivo dos coordenadores, promotor de relações profissionais colaborativas, não aparece reforçado ou destacado, nas competências definidas em sede institucional. Em ambos os Regulamentos Internos, é atribuído ao Coordenador de Departamento, para além das competências definidas na lei em vigor (Cf. RI, 2003: Artº 64, alínea a); RI, 2009: Artº 59, ponto 1.), um papel de representante/transmissor de docentes no Conselho Pedagógico (Cf. RI 2003: Art.º 64, alínea c); RI, 2009: Artº 59, ponto 3.) – competência implícita na própria lei, ao prever a sua participação no Conselho Pedagógico - e de coordenador/organizador de *dossiers* (Cf. RI 2003: Art.º 64, alínea b); RI, 2009: Artº 59, ponto 2.) Embora em ambos os documentos se defina como competência dos Departamentos Curriculares “*Proceder à análise e reflexão sobre os resultados da avaliação sumativa dos alunos*” (Cf. RI, 2003: Art.º 63, alínea d); RI, 2009: Art.º 58, ponto 3.), o Agrupamento não entendeu ser importante incluir competências ou atribuições do Coordenador de Departamento que permitissem diversificar e flexibilizar o trabalho de coordenação dos Departamentos e/ou incrementar a

supervisão pedagógica dos docentes do órgão que coordena. Faria sentido imprimir a este órgão dinâmicas próprias que permitissem, a partir da “análise e reflexão sobre os resultados” identificar e trabalhar sobre as debilidades dos processos de ensino aprendizagem encontradas como resultado daquela reflexão.

Quadro 2 – Competências dos Departamentos Curriculares e Coordenador de Departamento (Excerto RI 2003 e RI 2009)

<i>Regulamento Interno 2003</i>	<i>Regulamento Interno 2009</i>
<p>Artigo 63º. – Competências dos Departamentos Curriculares</p> <p>a) As previstas no art.º 4º do Decreto Regulamentar 10/99 de 21 de Julho;</p> <p>b) Apresentar contributos para a elaboração do Projecto Educativo e do Projecto Curricular do Agrupamento, bem como colaborar na sua avaliação;</p> <p>c) Emitir pareceres sobre todos os assuntos inerentes ao Departamento e seu pessoal, a enviar ao Conselho Pedagógico;</p> <p>d) Proceder à análise e reflexão sobre os resultados da avaliação sumativa dos alunos, por disciplina/área disciplinar;</p> <p>e) Colaborar com o Conselho Pedagógico na elaboração e execução do Plano de Formação e de actualização do pessoal docente e não docente do Agrupamento, através da apresentação de propostas;</p> <p>f) Apoiar os professores em formação inicial de acordo com os protocolos firmados com os estabelecimentos de ensino superior;</p>	<p>Artº 58 - Competências do Departamento Curricular⁵⁹</p> <p>1. Apresentar contributos para a elaboração do Projecto Educativo, do Projecto Curricular do Agrupamento e do Plano Anual de Actividades, bem como colaborar na sua avaliação;</p> <p>2. Emitir pareceres sobre todos os assuntos inerentes ao Departamento e seu pessoal, bem como às áreas curriculares disciplinares e não disciplinares que leccionam, a enviar ao Conselho Pedagógico;</p> <p>3. Proceder à análise e reflexão sobre os resultados da avaliação sumativa dos alunos, por disciplina/área disciplinar;</p> <p>4. Colaborar com o Conselho Pedagógico na elaboração e execução do Plano de Formação e de actualização do pessoal docente e não docente do Agrupamento, através da apresentação de propostas;</p> <p>5. Apoiar os professores em formação inicial de acordo com os protocolos firmados com os estabelecimentos de ensino superior;</p> <p>6. Propor, ao Conselho Pedagógico, a adopção de manuais escolares.</p>
<p>Artigo 64º. – Competências do Coordenador de Departamento Curricular</p> <p>a) As previstas no art.º 5º. do Decreto Regulamentar n.º 10/99, de 21 de Julho;</p> <p>b) Organizar e actualizar, em colaboração com os subcoordenadores do departamento os dossiês de actividades para as aulas de substituição;</p> <p>c) Representar os respectivos professores no Conselho Pedagógico actuando como transmissor entre este órgão e o Departamento.</p>	<p>Artº 59 - Competências do Coordenador de Departamento Curricular</p> <p>1. As previstas no Decreto-Lei 15/2007 (ECD), art.º 43 – n.º 2 – alínea a);⁶⁰</p> <p>2. Coordenar a organização dos dossiês de actividades para utilização em actividades de ocupação plena dos tempos escolares dos alunos;</p> <p>3. Representar os respectivos professores no Conselho Pedagógico actuando como transmissor entre este órgão e o Departamento.</p>

Realizei uma recolha de dados e análise de todas atas das reuniões dos Departamentos “meu” Agrupamento, correspondentes aos anos letivos entre 2009 e 2012 (Cf. tabela 1 abaixo e Anexos 6, 7, 8).

Foram utilizados como referentes:

1. As competências dos Departamentos Curriculares, definidas pelo Decreto Regulamentar n.º 10/99, de 21 de Julho e, posteriormente pelo Decreto-Lei 75-2008 de 22 de Abril;
2. Os pontos constantes nas ordens de trabalhos das atas.
3. As ações relatadas, como desenvolvidas, para dar cumprimento aos pontos das ordens de trabalho.

⁵⁹ Não aparece referência ao Decreto Regulamentar 10/99 de 21 de Julho, embora o mesmo não tenha sido revogado.

⁶⁰ Não aparece referência ao Decreto Regulamentar 10/99 de 21 de Julho, embora o mesmo não tenha sido revogado.

O Artº 43 do Decreto-Lei 15-2007 define os intervenientes no processo de avaliação de desempenho.

Tabela 1 – Síntese de ocorrências nas atas de Departamentos Curriculares entre 2009 e 2012

Competências dos Departamentos Curriculares		Ocorrências na ordem de trabalhos das reuniões de Departamento				
		DEP 1	DEP 2	DEP 3	DEP 4	
Decreto Regulamentar 10/99 de 21 de Junho		Nº de reuniões:26	Nº de reuniões:26	Nº de reuniões:21	Nº de reuniões:22	
Elaborar e aplicar medidas de reforço no domínio das didáticas específicas das disciplinas		1	1	1	1	
Assegurar a adoção de metodologias específicas para o desenvolvimento do currículo		1	3	2	2	
Analisar a oportunidade de adoção de medidas destinadas a melhorar as aprendizagens e prevenir a exclusão		7	8	3	3	
Assegurar a coordenação de procedimentos e formas de atuação	para diferenciação pedagógica	1	1	0	0	
	e avaliação das aprendizagens	7	6	3	0	
Analisar e refletir sobre as práticas educativas e o seu contexto.		3	1	0	0	
Coordenação, supervisão, acompanhamento das atividades escolares		3	2	0	0	
Articulação e gestão curricular		8	6	6	6	
Elaborar propostas curriculares diversificadas		1	1	1	1	
	Avaliação do desempenho do pessoal docente	Informações e esclarecimentos	5	3	1	0
		Análise e Produção de documentos estruturantes	0	1	0	0
Promoção do trabalho colaborativo		0	1	2	0	
Outras ações	Contributos para ocupação plena de alunos	3	2	3	0	
	Colaboração com a ESE	1	0	1	0	
	Seleção de manuais	3	2	2	0	
	Informações da CP/Informações da Direção	19	17	16	16	

Desse levantamento de dados, sobressaem os seguintes factos:

- i. A ordem de trabalhos das reuniões é, na maior parte das vezes, comum a todos os departamentos e as reuniões realizam-se nas mesmas datas.
- ii. Uma parte do tempo das reuniões é ocupada com a divulgação de informações ou orientações emanadas dos órgãos de direção executiva ou pedagógica;
- iii. Faz-se muito trabalho de gestão curricular, centrado na planificação a longo e médio prazo e na preocupação do cumprimento dos programas.
- iv. Parte das reuniões são ocupadas a planificar e monitorizar atividade de enriquecimento curricular (do Plano Anual de Atividades Extracurriculares);
- v. O trabalho desenvolve-se em grandes grupos, nos quais sobretudo se descrevem resultados ou narram ações (nomeadamente o tratamento

- estatístico do sucesso/insucesso, no final de cada período). Muito raramente se reflete sobre essas ações, extraindo conclusões ou decisões complementares ou alternativas para mudar práticas;
- vi. Faz-se muito pouco trabalho de reflexão sobre práticas que possam potenciar as aprendizagens;
 - vii. Praticamente não se promove o trabalho colaborativo.

Um olhar pela legislação em vigor permite perspetivar, em evolução cronológica, as competências dos Departamentos e dos respetivos coordenadores. Este olhar revela que a mesma tem vindo, ao longo dos anos, a destacar cada vez mais este papel *pivot* e **supervisivo** dos coordenadores das estruturas pedagógicas intermédias, pelas competências que lhes atribui, bem como às estruturas que coordenam.

Em **1999**, o Decreto Regulamentar 10/99 de 21 de Julho, relativamente às competências dos Departamentos Curriculares e dos respetivos coordenadores, definiu como competências das estruturas de gestão intermédia e ação dos respetivos coordenadores *a cooperação intradocentes e órgãos internos e a adequação do ensino aprendizagem às necessidades e características dos alunos*. Neste âmbito prevê atividades de investigação, análise e reflexão que contribuam para a melhoria das práticas educativas. (Cf. quadros 3 e 4)

Quadro 3 – Competências das estruturas de gestão intermédia- Departamento Curricular (excerto Decreto Regulamentar 10/99)

“Enquanto estruturas de gestão intermédia, desenvolvem a sua ação numa base de cooperação dos docentes entre si e destes com os órgãos de administração e gestão da escola, assegurando a adequação do processo de ensino e aprendizagem às características e necessidades dos alunos que a frequentam.” (Introdução).

Ao Departamento Curricular cabe:

- Elaborar e aplicar medidas de reforço no domínio das didáticas específicas das disciplinas;
- Assegurar, de forma articulada com outras estruturas de orientação educativa da escola ou do agrupamento de escolas, a adopção de metodologias específicas destinadas ao desenvolvimento quer dos planos de estudo quer das componentes de âmbito local do currículo;
- Analisar a oportunidade de adopção de medidas de gestão flexível dos currículos e de outras medidas destinadas a melhorar as aprendizagens e a prevenir a exclusão;
- Elaborar propostas curriculares diversificadas, em função da especificidade de grupos de alunos;
- Assegurar a coordenação de procedimentos e formas de actuação nos domínios da aplicação de estratégias de diferenciação pedagógica e da avaliação das aprendizagens;
- Analisar e reflectir sobre as práticas educativas e o seu contexto.

(Op cit. Dec-Reg., Artº 4º, al. b) c) d) e) f) h))

Quadro 4 – Competências do Coordenador de Departamento (excerto Decreto Regulamentar 10/99)

Ao Coordenador de Departamento cabe:

- Promover a troca de experiências e a cooperação entre todos os docentes que integram o conselho de docentes ou o departamento curricular;
- Promover a articulação com outras estruturas ou serviços da escola ou do agrupamento de escolas, com vista ao desenvolvimento de estratégias de diferenciação pedagógica;
- Propor ao conselho pedagógico o desenvolvimento de componentes curriculares locais e a adopção de medidas destinadas a melhorar as aprendizagens dos alunos;
- Promover a realização de actividades de investigação, reflexão e de estudo, visando a melhoria da qualidade das práticas educativas;

(Op cit. Dec-Reg, Artº 5º, 2, al. a) c) d) f))

Em **2007**, a sétima alteração ao Estatuto da Carreira Docente (Decreto - Lei 15/2007 de 19 de janeiro) alargou as competências do Coordenador de Departamento e envolveu este na coordenação, acompanhamento e orientação da atividade profissional, nomeadamente da prática científico-pedagógica dos docentes. Isto é, atribuiu-lhe funções de supervisão da prática docente. Além disso, atribuiu-lhes funções no âmbito da avaliação do desempenho docente. (Cf. quadro 5).

Quadro 5 - Competências do Coordenador de Departamento (excerto [Decreto Lei 15/2007](#))

Sem prejuízo das competências estabelecidas no Decreto Regulamentar nº 10/99, de 21 de Julho, incumbe ao coordenador do departamento curricular ou do conselho de docentes, as tarefas de:

- a) Coordenação da prática científico-pedagógica dos docentes das disciplinas, áreas disciplinares ou nível de ensino, consoante os casos;
- b) Acompanhamento e orientação da actividade profissional dos professores da disciplina ou área disciplinar, especialmente no período probatório;
- c) Intervenção no processo de avaliação do desempenho dos docentes das disciplinas, área disciplinares ou nível de ensino;
- d) Participação no júri da prova pública de admissão ao concurso de acesso na carreira.

(CAPÍTULO II, Disposições transitórias e finais Artigo 5º, ponto 2.)

Por outro lado, o mesmo normativo reforçou a importância do papel dos gestores intermédios nas orientações dadas quanto ao seu perfil, para o qual releva a experiência profissional e/ou a formação especializada que os detentores destes cargos devem ter (Cf. Quadro 6)

Quadro 6 – Perfil dos detentores de cargos de coordenação (excerto [Decreto Lei 15/2007](#))**Cargos de coordenação científico-pedagógica:**

1. Sem prejuízo de outras funções próprias nas estruturas de orientação educativa previstas no Decreto-Lei nº 115-A/98, de 4 de Maio, e ainda das actividades de coordenação estabelecidas no regulamento interno da escola, **são assegurados por professor titular⁶¹ pertencente à escola, preferencialmente com formação especializada nos domínios da organização e desenvolvimento curricular, supervisão pedagógica e formação de formadores e orientação educativa, os cargos de:**

a) Coordenação do departamento curricular ou do conselho de docentes, consoante se trate, respectivamente, de escolas com 2º e 3º ciclo do ensino básico e ensino secundário, de estabelecimentos com educação pré-escolar ou com 1º ciclo do ensino básico;

(op. cit. Decreto-lei, CAPÍTULO II, Disposições transitórias e finais Artigo 5º, ponto 1.)

Em 2008, o Decreto-Lei 75-2008 de 22 de Abril, bem como o mais recentemente publicado Decreto-Lei 137/2012, de 12 de Julho, atribuem, em grande parte, ao Diretor a distribuição da liderança por coordenadores e subcoordenadores das estruturas intermédias de gestão, que aqueles normativos passam a designar por **estruturas de coordenação educativa e supervisão pedagógica**.⁶²

Quadro 7 – Competências das Estruturas de Coordenação Educativa e Supervisão Pedagógica

1 — Com vista ao desenvolvimento do projecto educativo, são fixadas no regulamento interno as estruturas que colaboram com o conselho pedagógico e com o director, no sentido de assegurar **a coordenação, supervisão e acompanhamento das actividades escolares, promover o trabalho colaborativo e realizar a avaliação de desempenho do pessoal docente.**

2 — A constituição de estruturas de coordenação educativa e supervisão pedagógica visa, nomeadamente:

a) A articulação e gestão curricular na aplicação do currículo nacional e dos programas e orientações curriculares e programáticos definidos a nível nacional, bem como o desenvolvimento de componentes curriculares por iniciativa do agrupamento de escolas ou escola não agrupada;

b) A organização, o acompanhamento e a avaliação das actividades de turma ou grupo de alunos;

c) A coordenação pedagógica de cada ano, ciclo ou curso;

d) A avaliação de desempenho do pessoal docente.

(Dec-Lei 75/2008, CAPÍTULO IV, SECÇÃO I, Art.º 42.º)

A estas estruturas são atribuídas sobretudo competências de *colaboração, coordenação, acompanhamento e supervisão das actividades escolares, articulação e gestão curricular, desenvolvimento de componentes curriculares, promoção do trabalho colaborativo e intervenção na avaliação do desempenho do pessoal docente* (Cf. Quadro 7).

⁶¹ A figura do *professor titular* foi entretanto eliminada da carreira docente pelo Decreto-Lei 75/2010 de 23 de Junho (10ª alteração ao ECD), sendo as mesmas funções atribuídas aos docentes posicionados no 4º escalão ou acima.

⁶² O Decreto-Lei 115-A/98, de 4 de Maio, designava estas estruturas como **estruturas de orientação educativa**.

A importância do papel das lideranças intermédias no serviço educativo prestado pelas escolas tem vindo, por conseguinte, a ser reforçada, na legislação portuguesa. Ao atribuir ao Diretor amplas competências a nível da distribuição de cargos de gestão pedagógica intermédia, o Decreto-Lei 75/2008 tornou-o responsável pela qualidade da rede de lideranças dentro da instituição.

Todavia, esta medida, mais do que reforçar a responsabilidade e a eficácia das estruturas intermédias, veio contribuir para uma ideia generalizada de centralização do poder, centrada na “voz do dono”, característica das organizações mais tradicionalistas e hierarquizadas. Mais recentemente, o Decreto – Lei 137/2012 de 12 de julho veio corrigir essa visão tendencialmente centralizadora e macrocefálica da liderança, atribuindo a nomeação dos líderes intermédios a uma decisão colegial, em que intervêm o diretor e os docentes das respetivas estruturas, decisão essa sempre condicionada por critérios de formação especializada e/ou provas dadas na prática profissional, em primeiro lugar (Cf. Quadro 8).

Quadro 8 – Perfil e formação/experiência exigido para o cargo de Coordenador de Departamento

Estruturas de coordenação e supervisão
(...)
3 — O número de departamentos curriculares é definido no regulamento interno do agrupamento de escolas ou da escola não agrupada, no âmbito e no exercício da respetiva autonomia pedagógica e curricular.
4 — (Revogado.)
5 — O coordenador de departamento curricular deve ser um docente de <i>carreira detentor de formação especializada nas áreas de supervisão pedagógica, avaliação do desempenho docente ou administração educacional.</i>
6 — Quando não for possível a designação de docentes com os requisitos definidos no número anterior, por não existirem ou não existirem em número suficiente para dar cumprimento ao estabelecido no presente decreto -lei, podem ser designados docentes segundo a seguinte ordem de prioridade:
a) <i>Docentes com experiência profissional, de pelo menos um ano, de supervisão pedagógica na formação inicial, na profissionalização ou na formação em exercício ou na profissionalização ou na formação em serviço de docentes;</i>
b) <i>Docentes com experiência de pelo menos um mandato de coordenador de departamento curricular ou de outras estruturas de coordenação educativa previstas no regulamento interno, delegado de grupo disciplinar ou representante de grupo de recrutamento;</i>
c) <i>Docentes que, não reunindo os requisitos anteriores, sejam considerados competentes para o exercício da função.</i>
7 — O coordenador de departamento é eleito pelo respetivo departamento, de entre uma lista de três docentes, propostos pelo diretor para o exercício do cargo.
8 — Para efeitos do disposto no número anterior considera -se eleito o docente que reúna o maior número de votos favoráveis dos membros do departamento curricular.
(Dec -Lei 137/2012 CAPÍTULO IV, SECÇÃO I, Artigo 43.º)

Em suma, a legislação que tem sido publicada aponta, cada vez mais, para um conceito de liderança distribuída e partilhada, nomeadamente no que diz respeito aos coordenadores das estruturas de gestão intermédia e à natureza

das suas funções. No quadro dos normativos em vigor, assiste-se a uma maior responsabilização dos coordenadores das estruturas intermédias de gestão, nomeadamente a nível da supervisão científico-pedagógica dos docentes da respetiva estrutura. Todavia, as escolas têm tido bastantes dificuldades em assumir na sua dinâmica dialógica e participativa, não só pelas características sociais das culturas tradicionais de ensino, mas também pelas orgânicas de funcionamento dessas culturas.

Trata-se, em muitos casos, de um tipo de cultura que Hargreaves & Fullan (2012:117) designam por *colegialidade artificial (contrived colligiality)*. Este tipo de colegialidade regulada é caracterizada por procedimentos formais, assentes em modelos burocratizados e que tanto pode ter vantagens, como desvantagens, dependendo dos objetivos e modos de operacionalização da mesma. Os departamentos curriculares podem constituir a operacionalização deste tipo de colegialidade.

Os estudos desenvolvidos por Siskin (1994) citado por Lima (2002:30) demonstram que a organização das escolas secundárias em departamentos tem implicações importantes - melhores ou piores - na interação profissional dos professores e destaca quatro aspetos:

- 1) representa uma fronteira forte que divide a escola;
- 2) fornece um local primário para a interação social e para a identidade e comunidade profissionais;
- 3) tem, enquanto unidade administrativa, uma discricção considerável sobre as decisões micropolíticas que afetam aquilo que (e como) os professores ensinam;
- 4) enquanto categoria de conhecimento, influencia e enforma as ações daqueles que habitam o seu reino.

Neste quadro de funcionamento, é de destacar a importância da função concomitantemente centrípeta e difusora das lideranças intermédias: lideranças que partilham e distribuem a liderança, mas que ancoram todos os intervenientes nas mesmas metas de melhoria e aprendizagem profissional. Criar, coordenar e dinamizar equipas profissionais funcionais e eficazes é o desafio que se lhes põe. Equipas que gerem dinâmicas de aprendizagem e aperfeiçoamento a nível do funcionamento institucional e do profissionalismo docente. Este desafio implica conhecimentos e competências de diversa ordem.

3.2. Que relação entre liderança, escola reflexiva e supervisão?

Sabe-se que as comunidades escolares são diferentes e não podem ser narradas apenas pelas características que globalmente partilham. Cada uma tem a sua história, o seu contexto, a sua identidade. Por isso, cada uma percebe o seu presente e prepara o seu futuro de maneira diversa, tecendo um projeto de intervenção, que se pretende identitário, autonómico e emancipatório: o designado *projeto educativo*.

A construção e execução deste projeto específico pressupõe, da parte da escola e dos seus membros, uma postura crítica, inquiridora, dialogante e participada. O que Guerra (2000:40) designa por *comunidade crítica de aprendizagem*. Sustenta este autor:

“A comunidade tem autonomia para planificar e colocar em prática o seu projeto. Se essa comunidade não é mais do que a executora daquilo que os outros estabelecem, acaba por se converter num instrumento mecanizado de repetição. Perde o seu sentido.

Uma comunidade crítica de aprendizagem é capaz de colocar a sua própria natureza, a sua estrutura e o seu funcionamento sobre a mesa para análise.”
(op. cit:41)

No AEFBM, como em muitas outras escolas do nosso país, trabalha-se atualmente para ir adquirindo uma cultura de reflexão-ação, implementando processos mais ou menos estruturados de autoavaliação, a partir dos quais se vão ensaiando projetos que introduzam melhorias, sobretudo processuais. Pretende-se, com estas melhorias, potenciar a eficácia da função escolar e melhorar os resultados educativos. Este processo tem vindo a impor-se lentamente, de uma forma que se quer sustentada.

“As criações sociais são sempre muito mais complexas que os instrumentos de que dispomos para as avaliar, mas podemos sempre tentar avaliar e, nesse tentar, ir melhorando. (Azevedo, 2005:16)

E este processo é difícil, não só pela complexidade técnica que envolve e conseqüente carência de um nível adequado de competências por parte dos docentes nesta matéria, como também pela racionalidade

burocrática do *status quo* que, de uma forma ou outra, questiona e põe entraves aos processos reformatórios que se vão impondo.

Perante o desafio de se constituir numa comunidade dialógica, que se autoavalia para se regular e aperfeiçoar, tantas lideranças como docentes reagiram, num primeiro momento, com desconfiança e questionamento. A equipa de autoavaliação teve de enfrentar e desmontar alguns “tabus”, sobretudo da parte dos docentes que, por defeito de práticas e (pre)conceitos tradicionais associados à avaliação docente, tenderam a encarar o processo autoavaliativo institucional como uma forma de insidiosamente os avaliar. Esta desconfiança foi notória particularmente quando, face à necessidade de realizar entrevistas aos Coordenadores de Departamento para recolher dados sobre processos de liderança, a equipa foi inicialmente surpreendida pela recusa dos mesmos em conceder as entrevistas... De facto, é necessário tempo para desconstruir os paradigmas que dezenas de anos fossilizaram nas práticas das escolas e dos docentes. *Lançando o sapo na água a ferver, o sapo salta e foge da água!*⁶³ Ou, visto noutra perspetiva, como afirmam Lopes & Santos (2008: 51):

“As medidas legislativas deveriam despir-se de intuítos messiânicos ou radicalmente transformadores. A máquina escolar é demasiado ampla, impessoal e anónima para ser significativamente influenciada pela legislação. Por outro lado, as sucessivas alterações legislativas já tornaram o sistema suficientemente insensível para que algo bula mesmo quando uma avalanche legislativa se abate sobre as escolas”

É necessário quebrar o gelo dos receios, envolver todos, estabelecer sinergias de cooperação e reflexão, estimular a argumentação, gerir prós e contras.

Como referido atrás, a legislação portuguesa introduziu a designação de *estruturas de coordenação educativa e supervisão pedagógica*, para referir as estruturas de gestão intermédia, apenas em 2008. Esta designação atribui claramente a essas estruturas um papel supervisivo das atividades escolares e, nomeadamente, no âmbito destas, das práticas pedagógicas que ocorrem dentro das escolas.

⁶³ Remeto para a teoria do “*boiling frog*”: diz-se que, se se puser um sapo dentro de uma panela com água a ferver, ele saltará imediatamente para fugir à morte. Contudo, se se introduzir o sapo dentro da panela quando a água ainda está fria e, gradualmente, se for aumentando a temperatura da água, ele acaba por permanecer na panela até que a água ferva e só se aperceberá do perigo que corre quando for demasiado tarde.

“Com vista ao desenvolvimento do projecto educativo, são fixadas no regulamento interno as estruturas que colaboram com o conselho pedagógico e com o director, no sentido de assegurar a coordenação, supervisão e acompanhamento das actividades escolares, promover o trabalho colaborativo e realizar a avaliação de desempenho do pessoal docente.”

(Dec-Lei 75/2008, CAPÍTULO IV, SECÇÃO , Artigo 43.º Artigo 42.º)

Sendo estas estruturas uma das formas pragmáticas de praticar a liderança distribuída e partilhada dentro da escola, acrescenta-se que, aos coordenadores das mesmas, independentemente das formulações da lei relativamente às suas competências, competirá desempenhar um papel de **supervisão** e de **liderança**.

Cabe aqui delimitar os conceitos de **supervisão** e de **supervisor** em contexto escolar. O dicionário dá-nos definições que remetem para “olhar sobre”, “dirigir”, “superintender”. Efetivamente associa-se muito frequentemente à **supervisão** um papel de fiscalização e controlo. Em educação, associa-se correntemente a tarefa supervisiva ao paradigma da formação inicial ou formação em serviço de professores, sendo o **supervisor** um *coach* do professor em formação. Todavia, numa escola que adota como princípio de ação uma perspetiva de postura reflexiva como método de aprendizagem e desenvolvimento institucional, em que os seus membros, nomeadamente os docentes desempenham um papel ativo, crítico o construtivo, a **supervisão** dos processos de partilha de opiniões e saberes, ganha um papel abrangente e fulcral na conceção, implementação e dinamização destes processos.

Já em 1987, Alarcão & Tavares haviam apresentado um conceito de supervisão de professores que extrapola as chamadas situações de “estágio profissional”.

“... entendemos a SUPERVISÃO de professores como o processo em que um professor, em princípio mais experiente e mais informado, orienta um outro professor ou candidato a professor no seu desenvolvimento humano e profissional.” (1987:18)

Ou seja, faz-se **supervisão** sempre que um professor acompanha e orienta outro professor no sentido do desenvolvimento da sua profissionalidade. Esta ideia é claramente assumida por estes autores:

“Depreende-se desta noção que a supervisão tem lugar num tempo continuado, pois só assim se justifica a sua definição como processo. Tem um objetivo: o desenvolvimento profissional do professor. E situa-se no âmbito de orientação de uma acção profissional;” (*Ibidem*: 18)

Associando o conceito a *uma natureza transformadora e orientação emancipatória* da *praxis* docente como base para a transformação da educação, Vieira (2009: 199) define **supervisão** como *teoria e prática de regulação de processos de ensino e de aprendizagem em contexto educativo formal, instituindo a pedagogia como o seu objecto*. E acrescenta:

“Esta definição abrange práticas de auto-supervisão e supervisão acompanhada. (*Ibidem*: 199); (...) Trata-se de uma supervisão que se move lentamente entre o que a educação **é** e o que **deve ser**, explorando o **possível**, mas duvidando sempre do seu próprio valor, e encontrando nessa dúvida a sua principal razão de ser.” (*Ibidem*: 202)

Reconhece-se nesta definição de **supervisão** o carácter indutor de diálogo e da reflexão, regulador e investigador que a ação supervisiva implica e do seu papel na melhoria da educação: do que **é** para o que **deve ser**.

A ideia do exercício, em contexto educativo, de uma **supervisão reflexiva** como instrumento de construção da autonomia e emancipação individual e coletiva⁶⁴ tem vindo a ser recorrentemente afirmada no trabalho de Vieira. A autora assume uma visão da educação como espaço de emancipação (inter) pessoal e de transformação social. Espaço de germinação e fermentação da autonomia, sobre práticas de regulação e de reflexão individual ou acompanhada. Autonomia, como semente de indivíduos autodeterminados, socialmente responsáveis e intervenientes.

⁶⁴ Kemmis (1993) defende que a investigação-ação, que envolve metodologias de reflexão-ação, para ser profíqua, deve assentar em práticas colaborativas e de partilha: “Critical or emancipatory action research is always connected to social action: it always understands itself as a concrete and practical expression of the aspiration to change the social (or educational) world for the better through improving shared social practices, our shared understandings of these social practices, and the shared situations in which these practices are carried out. It is thus always critical, in the sense that it is about relentlessly trying to understand and improve the way things are in relation to how they could be better. But it is also critical in the sense that it is activist: it aims at creating a form of collaborative learning by doing (in which groups of participants set out to learn from change in a process of making changes, studying the process and consequences of these changes, and trying again).” (1993:3)

“Só esta visão de educação garantirá que a autonomia do educador se construa em estreita ligação com a autonomia dos educandos e não à sua margem, instituindo a autonomia como **interesse colectivo**. (Ibidem:203)⁶⁵

Também em Glickman *et al.* (2010: 6) transparece a convicção da função construtiva da supervisão educativa e do seu papel no *empowerment* da profissionalidade docente. Estes autores contextualizam a noção de supervisão escolar na mudança das escolas de um paradigma *convencional e hierárquico* - caracterizado pelo isolamento profissional e decisões centrocefálicas - para um outro paradigma: *colegial* e caracterizado por interação profissional sistémica e dialógica, e que visa a melhoria do ensino e da aprendizagem:

“Uma mudança de paradigma, na direcção do modelo colegial, para ter sucesso, deve substituir o modelo de supervisão convencional pelo modelo de supervisão colegial. Esta perspectiva de supervisão inclui todos os pontos seguintes:

Um relacionamento colegial, não hierárquico, entre os professores e os supervisores formalmente indigitados.

A supervisão como âmbito, tanto dos professores como dos supervisores formalmente indigitados.

O foco é posto no desenvolvimento dos professores, não no cumprimento dos professores.

Criar condições para a colaboração docente, a nível dos esforços de melhoria do ensino-aprendizagem.

Envolvimento dos professores nas pesquisas reflexivas em curso.”⁶⁶ (Gordon, 1997 cit. por Glickman et al.(2010:7)

⁶⁵ Vieira (2009:203) define alguns princípios reguladores para a prática supervisiva de natureza transformadora e orientação emancipatória:

Articulação entre prática reflexiva e pedagogia para a autonomia, com reflexos na definição das finalidades, conteúdos e tarefas da supervisão;

Indagação de teorias, práticas e contextos como condição de criticidade, necessária a que o professor se torne consumidor crítico e produtor criativo do seu saber profissional;

Desenho, realização e avaliação de planos de intervenção, onde o professor desafie os limites da sua liberdade e explore campos de possibilidade no ensino e na aprendizagem, por referência a uma visão transformadora da educação escolar;

Criação de espaços de decisão do professor e de condições para que este assuma papéis potencialmente emancipatórios, por referência a critérios como a reflexividade, a (inter)subjectividade, a negociação e a regulação;

Promoção da comunicação dialógica, através do cruzamento de experiências, interesses, expectativas, necessidades e linguagens, num processo interactivo que se caracteriza por um elevado grau de contingência, simetria e democraticidade, facilitador da construção social do saber;

Avaliação participada dos processos e resultados do desenvolvimento profissional e da acção pedagógica, mediante critérios de qualidade definidos à luz de uma visão transformadora da educação.

⁶⁶ Tradução da autora deste relatório, a partir do texto em Inglês, abaixo:

A paradigm shift toward the collegial model, if it is to succeed, must include a shift away from conventional toward collegial supervision. This view of supervision includes all of the following:
A collegial rather than a hierarchical relationship between teachers and formally designated supervisors;

Supervision as the province of teachers as well as formally designated supervisors;

A focus on teacher growth rather than teacher compliance;

Estando a escola num percurso transformador e de mudança na procura de paradigmas organizativos que sirvam melhor os seus processos e a sua função educativa, é claro no pensamento de Glickman *et al.* (2010) que também a **supervisão**, levada na mesma corrente transformadora, assuma outra abrangência e modos de operar, na busca da melhoria da qualidade do trabalho docente. Estes autores introduzem uma imagem interessante para retratar a interligação entre a visão de escola em melhoria e a função supervisiva: a **supervisão** é a *cola* de uma escola com sucesso.⁶⁷ Esta *cola* é o processo que conduz a que uma pessoa ou grupo de pessoas (os *supervisores*) sejam responsáveis por criar ligações entre as necessidades individuais dos docentes e as metas educativas da organização, unindo-nos e pondo-os a trabalhar em conjunto na direção daquilo que a escola pretende ser. Afirma-se a **supervisão** como um elemento organizador e regulador dos processos de melhoria escolar. Esta ideia é reforçada pela grafia adotada pelos autores: **SuperVision**, para significar visão comum do que o ensino e a aprendizagem podem e devem ser, bem como o trabalho colaborativo a desenvolver entre supervisores, professores e outros membros da mesma comunidade educativa, no sentido dessa melhoria.

“SuperVisão é para nós semelhante a liderança para a melhoria do ensino-aprendizagem. Esta definição permite que a liderança do ensino-aprendizagem seja vista mais como uma função e um processo do que como um papel ou um cargo.”⁶⁸ (*Ibidem*: 10)

Para estes autores, os conceitos de **supervisão** e **liderança** são, em contextos educativos, faces de uma mesma moeda.

Recorro, uma vez mais, a Alarcão & Tavares que, no contexto da escola reflexiva, atribuem também aos **supervisores** a função de líderes de

Facilitation of teachers collaborating with each other in instructional improvement efforts;
Teacher involvement in ongoing reflexive inquiry.

⁶⁷ Pode aplicar-se igualmente à função supervisiva dialógica e ao seu contexto, a teoria dos grafos (da matemática), segundo a *qual um ponto é globalmente central se residir a uma distância curta de muitos outros pontos*. [Scott, 1991, cit. por Lima: (2002): 84]] Isto é, os atores de uma rede são todos centrais quando a distância a que se encontram, uns dos outros, lhes permite interagir rapidamente com todos os outros.

⁶⁸ Tradução da autora deste relatório, a partir do texto em Inglês, abaixo.

“SuperVision is for us identical to leadership for the improvement of instruction. This definition allows for instructional leadership to be viewed as a function and process rather than a role or position”

comunidades aprendentes.

”Na reconceptualização da função de supervisores na escola reflexiva, podemos atribuir-lhes a função de facilitadores ou líderes de comunidades aprendentes, pois a sua função principal consiste em fomentar ou apoiar contextos de reflexão formativa e transformadora que, traduzindo-se numa melhoria da escola e no desenvolvimento profissional dos agentes educativos(...) “ (2003:149)

E, no contexto das organizações reflexivas e aprendentes, estes autores atribuem aos supervisores papéis em diversos âmbitos, dos quais destacamos:

- privilegiar culturas de formação centradas na identificação e resolução de problemas específicos da escola, numa atitude de aprendizagem experiencial e, preferencialmente, no contexto de metodologias de investigação-ação;
- fomentar a auto e hetero-supervisão;
- colaborar na concepção do projeto de desenvolvimento da escola e compreender o que se pretende atingir e qual o papel que devem desempenhar os vários atores;
- colaborar no processo de auto-avaliação institucional, que deve ter o projeto como referência, e analisar as suas implicações;” (*Ibidem*: 150)

Todavia, e ainda segundo estes autores, o desempenho deste leque alargado de funções implica um conjunto de conhecimentos sobre a escola como organização, dos membros da escola das suas características e potencialidades e sobre os vários fenómenos inerentes à aprendizagem e sobre técnicas e metodologias de investigação-ação. Acresce que um **supervisor** não é apenas um técnico e esta alargada conceção de supervisão implica, portanto, competências sociais e organizacionais que instrumentem o supervisor com capacidades interpretativas, de análise e avaliação, de dinamização da formação, de comunicação e relacionamento profissional. (*Ibidem*: 151)

Em suma, numa escola em transformação, que se pensa e reconverte, na busca de melhores soluções educativas centradas na aprendizagem dos seus alunos, todos têm de ser massa crítica. Todos são convocados para pensar/agir. Todos, porque não há aprendizagem coletiva sem a dimensão individual. Todavia sem supervisores/líderes conhecedores, dialógicos, capazes de influenciar os outros e de manter viva a motivação para continuar, a transformação corre o risco de perder rumo e fracassar.

4. COMUNIDADES DE APRENDIZAGEM PROFISSIONAL – UM NOVO DESAFIO PARA AS ESCOLAS

Professional capital builds teacher skill, ownership and responsibility. The opposite seems to be happening – silver bullets as capital punishment – as the wrong drivers and fatal fallacies decimate the profession. It's time to bite the bullet, not shoot it.

(Hargreaves & Fullan, 2012: 180)

O termo *Professional Learning Community* (PLC)⁶⁹ foi introduzido nos anos 90 por Shirley Hord para referir comunidades de docentes que se questionavam, em conjunto, sobre as formas de melhorar as suas práticas, na sequência do que implementavam as soluções que iam encontrando, partindo dos resultados das novas práticas para novas reflexões. Trata-se de uma postura profissional assente na cultura colaborativa, que caracteriza as organizações que aprendem. É a própria *práxis* de trabalho, pelo intercâmbio com os colegas, que adquire uma função qualitativa e formativa: a aprendizagem provém da *práxis* e, trabalhar, por sua vez, gera aprendizagem.

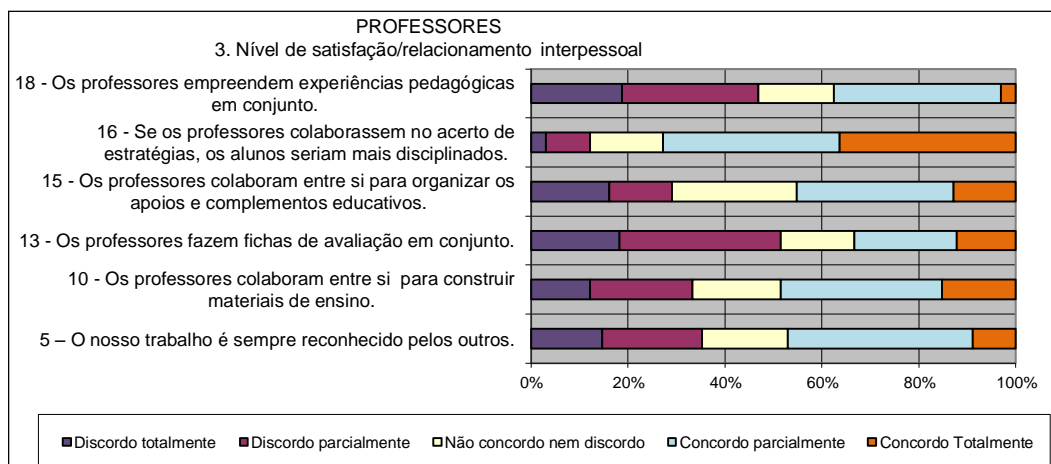
Em 2003, a avaliação diagnóstico que se realizou (e na qual eu participei) para desenvolver o Projeto Educativo mostrou que um número significativo dos docentes do agrupamento- auscultados através de inquérito (foram inquiridos 34 docentes dos diversos departamentos),- não reconheciam claramente a existência de trabalho cooperativo entre docentes, nomeadamente no âmbito do empreendimento de experiências pedagógicas, acerto de estratégia e construção de materiais de ensino. (Cf. Gráf. 2). Também no envolvimento dos docentes a nível da participação e discussão dos grandes documentos do Agrupamento (PEA, PCA.) este diagnóstico registou debilidades.

Como consequência, o Projeto Educativo refletiu o diagnóstico feito, a nível da identificação dos problemas, dos objetivos e do plano operativo de ação (Cf. Anexo A1). Desde 2003, o Projeto Educativo do Agrupamento, e as respetivas revisões cíclicas, têm vindo sistematicamente a apontar no sentido de melhorar o trabalho

⁶⁹ Comunidade de Aprendizagem Profissional (CAP), em português.

colaborativo a nível da comunidade educativa e, particularmente entre docentes.

Gráfico 2 – Nível de satisfação/relacionamento interpessoal dos docentes do Agrupamento (2003)



O Plano de Ação do PEA reconhece o papel mobilizador dos coordenadores de estruturas intermédias de gestão, na dinamização do trabalho cooperativo entre docentes, enunciado no objetivo.” *Promover estratégias para a operacionalização do trabalho cooperativo entre docentes, a nível dos Departamentos Curriculares, do Conselho de Docentes, dos Conselhos de Directores de Turma e a nível dos Conselhos de Turma;*”

Mais tarde, em 2006, foram inquiridos 33 docentes do 2º e 3º ciclo (15 e 18 docentes respetivamente), cujas respostas se apresentam nos gráficos 3 e 4 abaixo.

Gráfico 3 – Nível de satisfação/relacionamento interpessoal dos docentes do Agrupamento (2º ciclo - 2006)

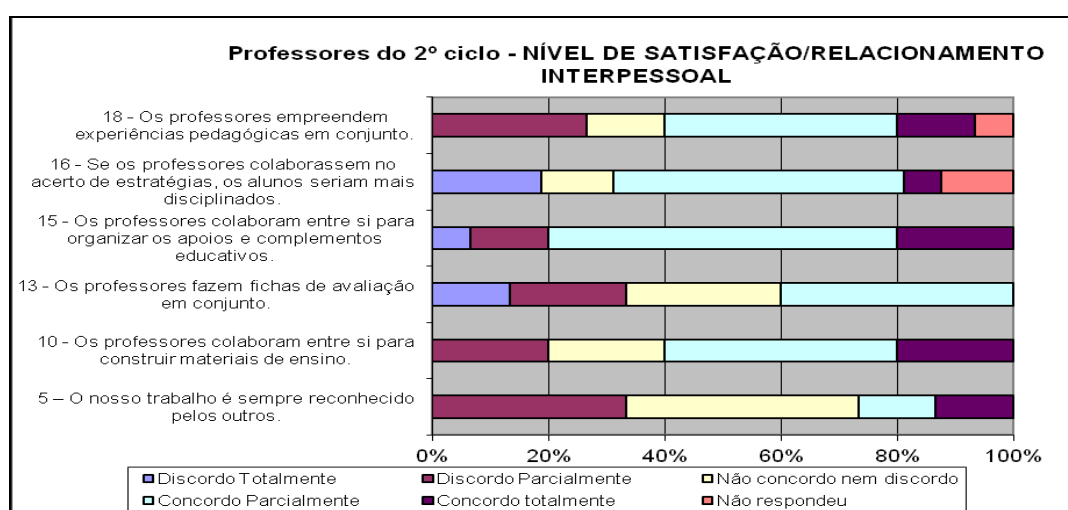
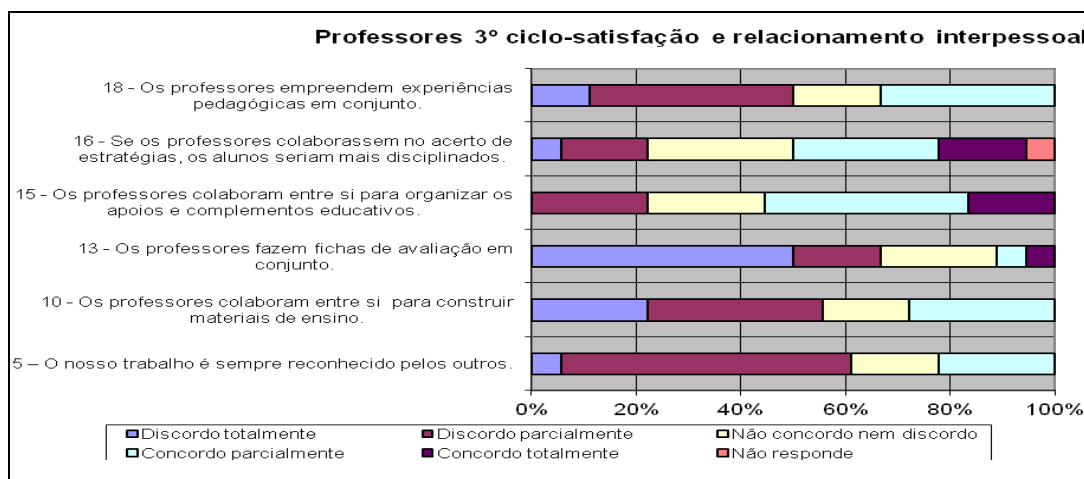


Gráfico 4 - Nível de satisfação/relacionamento interpessoal dos docentes do Agrupamento (3º ciclo - 2006)



Embora com algumas diferenças entre as respostas dos docentes do 2º e 3º ciclo, o diagnóstico apresentava-se semelhante ao de 2003. Ou seja, entre 2003 e 2006, não se verificaram alterações significativas relativamente ao trabalho colaborativo entre docentes, embora um número significativo de docentes continuasse a reconhecer que esse trabalho poderia ter benefícios (Cf. item 16 dos gráficos).

Novamente o Projeto Educativo, em função do diagnóstico, definiu prioridades, objetivos e planos operativos de ação, no sentido de agilizar o trabalho colaborativo. (Cf. Anexo A2)

Três anos mais tarde, em 2009, a revisão do PEA identificou a falta de condições em termos de horários, para a concretização do trabalho colaborativo (Cf. Anexo A3).

Efetivamente, desde 2003, que a Escola FBM tem vindo a enunciar no seu Projeto Educativo a necessidade de promover uma maior interação e cooperação a nível do trabalho docente, apontando medidas de melhoria, sem no entanto se terem conseguido resultados visíveis.

Estaremos perante aquilo a que Guerra chama “a burocratização das mudanças” (2000:67)?

“Quando as mudanças (impostas ou autónomas) se convertem em trâmites burocráticos, o vigor da transformação desaparece. Essa mudança produz documentos estéreis que aumentam o trabalho e geram desilusão e descontentamento.

Poderíamos multiplicar os exemplos: projetos de estabelecimentos de ensino (...) A finalidade da mudança foi a produção do documento, não a vivificação de uma prática. «O projecto já está concluído», é o fim e não o meio da ação. Quando o documento recebe a aprovação formal em conselho escolar (...) termina o processo de mudança” (*Ibidem*:67-68)

Não basta, de facto, “concluir um projeto” para transformar. O projeto é um meio (importante, porque é um farol que indica “onde se quer chegar”) para atingir fins. Executar o projeto prefigura o grande desafio. E desenvolver com dinamismo e lucidez o que se assume como propósito e caminho a percorrer implica: i) Conhecimento e assunção desses propósitos por todos os intervenientes; ii) Dinâmicas de envolvimento, responsabilização e ação coletiva; iii) Líderes/supervisores lúcidos e conhecedores, capazes de esclarecer, dinamizar, envolver, partilhar, elogiar, promover.

Igualmente muitos professores têm de deixar o “lugar de conforto” onde frequentemente se encolhem, face a novos desafios. O relatório da OCDE “*Teachers Matter*”⁷⁰ destaca o papel vital dos professores e da qualidade do seu ensino na melhoria da aprendizagem dos alunos, sendo o segundo fator que mais influencia tem na aprendizagem.⁷¹

“A segunda grande conclusão é que das variáveis que potencialmente dependem da política educativa, os fatores que dizem respeito aos professores e ao ensino são os que mais influenciam a aprendizagem dos alunos. Em particular, é amplamente consensual que “a qualidade dos professores” é a variável escolar que mais influencia o sucesso dos alunos.”⁷². (OCDE, 2005:2)

O que se exige aos professores tem vindo a mudar significativamente. E os professores têm sido capazes de estar à altura das mudanças? O relatório da OCDE acima citado sublinha o alargamento das responsabilidades dos professores nas escolas, no âmbito de quatro áreas diferentes, mas interativas:

“Ao nível individual do aluno:
 Iniciar e gerir processos de aprendizagem
 Dar resposta eficaz às necessidades de aprendizagem individuais
 Integrar avaliação formativa e sumativa
 Ao nível da sala de aula:
 Ensinar turmas multiculturais
 Novas abordagens inter e transcurriculares

⁷⁰ “*Teachers Matter - ATTRACTING, DEVELOPING AND RETAINING EFFECTIVE TEACHERS*”. OCDE: 2005. Este relatório dá conta dos resultados de um estudo da OCDE feito com a participação de 25 países de todo o mundo, entre 2002 e 2004.

⁷¹ Segundo este relatório, o fator mais determinante para a aprendizagem dos alunos radica no seu contexto familiar e sociocultural - “differences in what students bring to school – their abilities and attitudes, and family and community background. Such factors are difficult for policy makers to influence, at least in the short-run.” (*Ibidem*: 2)

⁷² Tradução da autora deste relatório, a partir do texto em Inglês, abaixo.

“The second broad conclusion is that of those variables which are potentially open to policy influence, factors to do with teachers and teaching are the most important influences on student learning. In particular, the broad consensus is that “teacher quality” is the single most important school variable influencing student achievement.”

Integrar os alunos com necessidades especiais

Ao nível da escola:

Trabalhar e planificar em equipas

Planificação da avaliação e melhoria sistemática

Uso das TIC no ensino e na administração

Gestão e liderança partilhada

Ao nível dos pais e da comunidade alargada:

Proporcionar aconselhamento profissional aos pais

Construir parcerias na comunidade para promoção da aprendizagem⁷³

(OCDE, 2005:3)

4.1. A cultura profissional colaborativa como fermento para o capital profissional docente

A investigação de Rosenholtz (*cit. in* Hargreaves & Fullan, 2012:112) mostrou que os docentes que trabalham em escolas com **cultura profissional colaborativa** tendem a ter melhores desempenhos do que aqueles que trabalham individualmente. Segundo Warren Little, (*cit. in* Hargreaves & Fullan, 2012:112) há diferentes graus de colaboração docente, do mais fraco ao mais forte:

- Scanning and storytelling (troca de ideias e de histórias)⁷⁴
- Help and assistance (ajuda e apoio)
- Sharing (partilha)
- Joint work (trabalho conjunto)

Todos os níveis são úteis,⁷⁵ mas o que mobiliza a melhoria e o desenvolvimento profissional é, em última análise, o **trabalho conjunto** para

⁷³ Tradução da autora deste relatório, a partir do texto em Inglês, abaixo.

“At the individual student level

- Initiating and managing learning processes
- Responding effectively to the learning needs of individual learners
- Integrating formative and summative assessment

At the classroom level

- Teaching in multi-cultural classrooms
- New cross-curricular emphases
- Integrating students with special needs

At the school level

- Working and planning in teams
- Evaluation and systematic improvement planning
- ICT use in teaching and administration
- Management and shared leadership

At the level of parents and the wider community

- Providing professional advice to parents
- Building community partnerships for learning”

⁷⁴ Traduções, entre parêntesis, da autora do relatório

responder aos constantes desafios da prática docente. Trabalho que não pode ser deixado ao acaso, correndo o risco de se tornar inconsequente e desfocado.

Roldão (2007) defende que trabalhar de forma colaborativa não se resume a juntar um grupo de professores para executar uma tarefa coletiva.

“O essencial das potencialidades do trabalho colaborativo joga-se no plano estratégico, e operacionaliza-se no plano técnico. Estrutura-se essencialmente como um processo de trabalho articulado e pensado em conjunto, que permite alcançar melhor os resultados visados, com base no enriquecimento trazido pela interação dinâmica de vários saberes específicos e de vários processos cognitivos em colaboração.” (2007:27)

Falar de cultura colaborativa não é o mesmo que falar de cultura balcanizada. Diferem na sua estrutura e nos seus interesses. Nas escolas onde há cultura colaborativa, segundo Hargreaves & Fullan (op.cit), existe um ambiente de conhecimento, respeito e confiança, que se reflete em gestos, brincadeiras e riso conjunto; em muito trabalho, no reconhecimento do mérito dos outros pelo elogio aberto; na partilha e discussão de ideias e recursos. O fracasso e a incerteza não são escondidos ou protegidos: são situações problemáticas decorrentes do exercício da profissão, sentidas por todos em algum momento e, são, por isso, partilhados e discutidos numa perspetiva transversal e construtiva; são também escolas onde todos trabalham muito e onde existe responsabilidade individual e coletiva; onde existe uma rede empática de relações e se encontra tempo comum para colaborar, trocar e fazer circular o conhecimento profissional; onde todos sentem orgulho na sua escola. Nestas escolas, segundo os mesmos autores

“ ... as culturas colaborativas constroem capital social e, em consequência, também **capital profissional**, na comunidade de uma escola (...) valorizam o individual e a individualidade, porque valorizam as pessoas por seu próprio direito e pela forma como elas contribuem para o grupo.”⁷⁶ (op. cit.: 114).

⁷⁵ Lieberman & Mace (s/d) sustentam que “Moving teachers and their “wisdom of practice” from the margins to the center of investigations about teaching, adds a critical piece that has long been absent from the public debate about standards, from novice teacher preparation and from continuing teacher professional development.”

⁷⁶ Tradução da autora deste relatório, a partir do texto em Inglês, abaixo.
“...collaborative cultures build social capital and therefore also **professional capital** in a school’s community (...) value individual and individuality because they value people in their own right and for how they contribute to the group.”

Neste tipo de cultura, a liderança individualizada e macrocéfala da burocracia é substituída por paradigmas de **liderança distribuída e partilhada**, exercida num contexto de participação corporativa. Alicerça-se numa base concetual de que cada indivíduo dentro da organização assume um papel proativo como elemento de uma organização que privilegia relações humanas e laborais em rede. E veio dar resposta à percepção da vertigem social contemporânea de que, “os problemas de hoje são as soluções de ontem”⁷⁷. Este tipo de estrutura organizativa reflete princípios de dinâmica operativa baseada nos contributos da **reflexão individual e coletiva** como forma de encontrar sistematicamente soluções adequadas à premência e às características dos problemas.

“ A ideia de aprendizagem como processo formativo permanente na actividade de um professor requer a sua ancoragem na reflexão colectiva, na análise e observação conjunta das situações concretas da acção docente para as discutir, na procura colaborativa de mais informação, geradora de novo conhecimento profissional, e na realização de acções de ensino em formatos partilhados.” (Roldão, 2007:26)

É derivada desta nova aceção de interações dentro das organizações que surgiu, aplicada às organizações escolares, a noção de “*professional learning community*” (Hord, 1997; Stoll & Louis, 2007), **comunidade de aprendizagem profissional** (CAP) em que

“...a escola, para além de um lugar de trabalho, se caracteriza como uma unidade básica de formação e inovação, desenvolve à sua volta uma aprendizagem institucional ou organizacional, **onde as relações de trabalho ensinam e a organização como conjunto aprende**” (Bolívar, 2012:128).

“Uma CAP não consiste apenas no trabalho em equipa sobre qualquer assunto. É um novo tipo de cultura docente que retira valor ao isolamento e ao *ego* de cada professor, favorecendo uma cultura orientada para o alcance dos objetivos através de uma grande colaboração.” (Vernable, 2011, cit. por Bolívar, 2012: 139)

Stoll & Louis relacionam “*professional learning community*” com quatro vetores: “... (1) aprendizagem profissional; (2) no contexto de um grupo coeso; (3) que se foca no conhecimento coletivo, e (4) ocorre no seio de uma ética de cuidado interpessoal que perpassa a vida de professores, alunos e líderes escolares.”⁷⁸(2007: 3)

⁷⁷ Senge, 1990

⁷⁸ Tradução da autora deste relatório, a partir do texto em Inglês abaixo.

“...(1) professional learning; (2) within the context of a cohesive group; (3) that focuses on collective knowledge, and (4) occurs within an ethic of interpersonal caring that permeates the life of teachers, students and school leaders.”

Hargreaves & Fullan (*op. cit.*: 127-128) entendem que uma **comunidade de aprendizagem profissional** (CAP) é um trabalho conjunto e sistemático (*community*), na busca de soluções para a melhoria da aprendizagem dos alunos (*learning*) e assente na discussão informada do que são ou não são práticas docentes eficazes (*professional*). Estes autores associam estas três dimensões ao que designam por **professional capital** (capital profissional), sendo este o conjunto das competências que os professores e as escolas têm de desenvolver para otimizarem a sua eficiência profissional. Subdividem este capital em três tipos:

“**Capital humano** que concerne a ter e desenvolver as competências e o saber necessários. Trata-se de saber a tua disciplina e saber como ensiná-la, conhecendo as crianças e compreendendo como elas aprendem (...)

Capital social que diz respeito à forma como a quantidade e a qualidade das interações e relações sociais entre as pessoas afetam o seu acesso ao conhecimento e à informação;

Capital decisório é o capital que os profissionais adquirem e acumulam através da experiência estruturada e não estruturada, da prática e da reflexão – capital que os capacita para a formulação de juízos sensatos.”⁷⁹ (*Ibidem*: 88-96)

Nóvoa (2007) transporta esta tripla categorização para uma dupla concetualização: *a teoria da profissionalidade e a teoria da personalidade* para descrever a necessidade de desenvolver uma profissionalidade docente com identidade.

Bolívar, com base em dados da NAESP⁸⁰ (2008), apresenta cinco atributos da CAP (2012:147):

1. Missão, visão, valores e objetivos partilhados;
2. Melhoria contínua;
3. Cultura de colaboração;
4. Indagação coletiva (baseada no diálogo reflexivo);
5. Liderança partilhada e apoio.

⁷⁹ Tradução da autora deste relatório, a partir do texto em Inglês abaixo.

Human capital is about having and developing the requisite knowledge and skills. It is about knowing your subject and knowing how to teach it, knowing children and understanding how they learn (...)

Social capital refers to how the quantity and quality of interactions and social relationships among people affects their access to knowledge and information; (...)

Decisional capital is the capital that professionals acquire and accumulate through structured and instructed experience, practice and reflection – capital that enables them to make wise judgments(...)

⁸⁰ Associação Nacional de Diretores de Escola Primária Americana

4.2. Funcionar em CAP - Constrangimentos e Oportunidades

Em suma, as escolas organizadas em CAP são pensadas e geridas em função dum objetivo no qual se focam e centram todas as opções e interações organizativas: a aprendizagem e os resultados dos alunos e as formas como potenciar os mesmos. E é fundamental que os dirigentes escolares estejam motivados e predispostos para a mudança da cultura escolar e facilitem e agilizem todos os processos em jogo.

Stoll (2011), referida por Bolívar (2012:147), apresenta em diagrama as diversas dinâmicas processuais implicadas na promoção da CAP. (Cf. Ilust. 3).

Ressalta claro que a aprendizagem dos alunos é o foco do processo, sendo que a partilha transversal do mesmo agrega todos os intervenientes, em torno de um objetivo comum.



Ilustração 4- Processos envolvidos na promoção da CAP

Stoll & Louis recorrem à sabedoria popular para ilustrar o princípio de “todos a trabalhar para um mesmo fim” de funcionamento das CAP:

“O adágio «é necessária uma aldeia inteira para criar uma criança» tem uma ressonância particular em relação às comunidades de aprendizagem profissional: podem e devem os professores fazê-lo sozinhos?”⁸¹ (2007: 4)

A investigação (Newmann *et al.* 1995; Stoll & Louis, 2007) tem vindo a constatar que as CAP têm um impacto positivo nas dinâmicas de melhoria das escolas e, por reflexo, na aprendizagem e nos resultados dos alunos.

Mas as CAP das escolas não podem ser confundidas com casulos ou *ghettos*. A riqueza das suas interações e resultados será potenciada pelo diálogo com outras redes de partilha de conhecimento profissional, nomeadamente a nível de parcerias com outras escolas e universidades⁸², e a nível de implementação ou adesão a redes digitais de partilha, abertas ou mais fechadas⁸³.

Relativamente às nossas escolas, contudo, algumas questões se levantam:

- Como ultrapassar as barreiras à colaboração docente, erguidas pela hiperdimensão dos mega agrupamentos que, contrariamente a unir e fazer confluir o trabalho docente, contribuem para o dispersar? *“The endemic difficulty of creating PLCs in secondary schools, where size and structure militate against schoolwide collaboration...”?* (Stoll & Louis, 2007: 7)
- Sendo o *“capital social”*, referido por Hargreaves & Fullan (2012), uma estratégia ativa para a melhoria da escola, como construí-lo e mantê-lo em escolas que: i) periodicamente, vêm uma parte significativa do seu corpo docente ser substituída, com implicações a nível da estabilidade e qualidade da rede de relações; ii) não têm autonomia para contratar os docentes de substituição, o que prolonga para mais de um mês o processo administrativo dessa substituição? iii) como transformar as culturas docentes tradicionais, ainda muito presentes (isolamento, balcanização, colegialidade artificial), em

⁸¹ Tradução da autora deste relatório, a partir do texto em Inglês, abaixo.

“The saying «it takes a whole village to raise a child» has particular resonance in relation to professional learning communities: can and should teachers go it alone?”

⁸² Cada vez mais as escolas colaboram com as universidades para encontrar soluções para problemas processuais. São exemplo disso o Projeto PAR, da UM e o Programa AVES, da UCP, a nível da avaliação escolar e o Projeto Fenix, com a UCP, Turma+, com a UE e Escolas de tipologia Híbrida, com a UL, a nível da promoção do sucesso educativo e combate à exclusão.

⁸³ [Inside Teaching](#), por exemplo, é uma ferramenta digital disponibilizada pela Quest que dá acesso a gravações multimédia, feitas por professor, de práticas docentes e perspetivas da sua utilização noutros contextos, bem como no desenvolvimento profissional. Esta ferramenta é aberta a contributos para a desenvolver e contribuir para a divulgação de diversas visões de práticas de sala de aula.

comunidades colaborativas para a aprendizagem e o desenvolvimento profissional?

Sobre este último aspeto, Hargreaves & Fullan são conclusivos:

“Trata-se de um terreno difícil. Se não há alguém a impulsionar as CAP, corre-se o risco de não envolver na interação os professores individualmente autónomos. Este impulso pode ser dado pelos diretores se, na escola ou grupo de escolas, não houver aquela capacidade (...) Pode igualmente acontecer serem professores líderes a terem de impulsionar os seus diretores a dar-lhes tempo para colaborar em programas de aprendizagem...” (op. cit.: 129)

”Líderes corajosos de CAP não são intimidatórios ou autoelogiosos. São humildes e autoreflexivos. Quando o impulso se torna empurrão, percebem e estão atentos a quando ultrapassam o risco e vão longe demais; sabem quando necessitam de se manter envolvidos mas sem forçar excessivamente.”⁸⁴ (op. cit.: 135)

Considerando as duas primeiras questões e dada a penúria económica do país e as políticas de “contenção de custos” que têm sido encontradas para a educação, será difícil, a curto prazo, vermos implantadas alternativas mais adequadas à função da escola para todos.⁸⁵

Mas, por outro lado, a nível da escola que atualmente somos e das suas formas de organização e funcionamento, entendo ser possível mudar a diversos níveis, tendo em vista reconstruir a escola como lugar de trabalho partilhado e espaço de desenvolvimento da profissionalidade docente.

⁸⁴Tradução da autora deste relatório, a partir do texto, em Inglês, abaixo.

“This is tough terrain. If someone doesn’t push PLCs, there is a worry that individually autonomous teachers may not get around to purposeful interaction. This push might come from administrators if capacity in a school or a group of schools has been weak(...) It might equally be teacher leaders who may have to push their administrators to give them time to collaborate on learning agendas...”

“Courageous leaders of PLCs are not bullying and self congratulatory. They are humble and self reflexive. When push comes to shove, they know and are alert to when they have overstepped the mark and gone too far; they know when they need to remain committed but not push too heavily and too hard.”

⁸⁵ Darling-Hammond no seu livro “The Right to Learn”(1997) sustenta que uma educação com maior qualidade para todos os alunos passa também por escolas pequenas (entre 300 a 600 alunos), estruturadas para a aprendizagem, onde é possível um elevado nível de interação e envolvimento de todos os intervenientes na educação dos alunos (nomeadamente funcionando em equipas educativas), que se reflete nos desempenhos dos alunos.

Também Mortimore *et al* (1998), referido por Lima (2008), concluiu, pelos resultados das investigações levadas a cabo em escolas do ensino primário britânico que, entre outros fatores, **a dimensão da escola** (máx. 160 alunos), **o grau de autonomia da escola**, **a estabilidade da docência** e **a dimensão da turma** (turmas com menos de 24 alunos tinham melhores resultados cognitivos e não-cognitivos) influenciavam a possibilidade da escola ser uma instituição eficaz para os seus alunos. Este autor utilizou para estes estudos, indicadores de mais-valia cognitiva e não-cognitiva nos alunos.

“Em rotura com as ideias dominantes do séc. XX, sabe-se hoje que, para empreender mudança no seio dos sistemas educativos, atuar *somente* sobre as estruturas não chega: produz-se em geral efeitos negativos e contraproducentes. Para quebrar este círculo infernal, para permitir que os sistemas se tornem aprendentes, é necessário garantir o desenvolvimento simultâneo da estratégia, da cultura e identidade profissional dos atores e dos subsistemas, das estruturas, do sentido da ação coletiva e dos saberes mobilizáveis.”⁸⁶ Gather Thurler (2007: 358)

Nóvoa (2007) defende a existência de condições meso (organização das escolas), mas também macro (a nível das políticas públicas) para estimular a participação e envolvimento dos professores nos processos de mudança para a melhoria.

“É inútil apelar à reflexão se não houver uma organização das escolas que a facilite. É inútil reivindicar uma formação mútua, inter-pares, colaborativa, se a definição das carreiras docentes não for coerente com este propósito. É inútil propor uma qualificação baseada na investigação e parcerias entre escolas e instituições universitárias se os normativos legais persistirem em dificultar esta aproximação. Numa palavra, não vale a pena repetir intenções que não tenham uma tradução concreta em acções e compromissos políticos.” (2007)⁸⁷

Ou seja, também o reconhecimento e a valorização de várias formas de trabalho colaborativo dos docentes (potenciador do desenvolvimento da profissionalidade), nomeadamente a nível da avaliação docente e da progressão na carreira, poderiam ser galvanizadores de novas práticas.

Mas não basta apenas a força e o saber dos líderes para transformar. Também nós, os professores, temos de *“desatar os nós... construir-abrir novas possibilidades lá onde as coisas parecem fechadas e desencadear um clima de esperança lá onde o futuro parece comprometido pelo passado menos animador e pela ausência de recursos”*. (Azevedo, 2011:345) Se ficarmos à espera que a mudança venha de cima (*top-down*), teremos de esperar

⁸⁶ Tradução da autora deste relatório, a partir do texto em Francês, abaixo.

“En rupture avec les idées dominantes au milieu du xx^e siècle, on sait aujourd’hui que, pour conduire le changement au sein des systèmes éducatifs, l’action sur les *seules* structures ne suffit pas: elle produit en général des effets négatifs et contre-productifs. Pour casser cette boucle infernale, pour permettre aux systèmes de devenir apprenants, il est nécessaire de veiller à l’évolution simultanée de la stratégie, de la culture ET identité professionnelle des acteurs et des sous-systèmes, des structures, du sens de l’action collective et des connaissances mobilisables”.

⁸⁷ Excerto da comunicação “O Regresso dos Professores - É precisa passar a formação de professores para dentro da profissão” proferida na Conferência “Desenvolvimento profissional de professores para a Qualidade e para a Equidade da Aprendizagem ao Longo da Vida”. Lisboa

sentados. Não é que ela não deva ocorrer. Mas deve ser acompanhada por mudanças com iniciativa em sentido inverso, de baixo para cima (*bottom-up*).

Como não basta empreender a mudança por *ghettos*, mas tendo também em conta o *status quo* das nossas escolas, apontaria, como possível, o seguinte:

- convocar todos para uma mesma visão e prioridades de escola, utilizando métodos de divulgação característicos do *marketing*, para “tirar o Projeto Educativo da gaveta” e divulgar os valores, os objetivos e as prioridades da escola, que estão enunciados nesse documento;
- minimizar (ou anular) a rigidez e o formalismo hierárquico das estruturas orgânicas⁸⁸, nomeadamente as estruturas de gestão intermédia, adotando maioritariamente um modelo de funcionamento intra e interdepartamentos, por equipas de trabalho e/ou comissões;
- praticar uma gestão mais flexível do tempo de trabalho docente, focado na aprendizagem e no sucesso dos alunos, que permita, no horário dos professores, espaços semanais para planificação, diálogo, reflexão e trabalho conjunto (em vez de 10-15h de trabalho individual, feito em casa);
- criar, a nível da escola, centros de recursos e fóruns digitais para partilha de saberes profissionais (métodos, experiências, materiais didáticos e de avaliação), usando ferramentas que se encontram disponíveis *on-line*, ou a própria plataforma *e-learning* do agrupamento;
- incentivar práticas de liderança/ supervisão que: i) promovam a motivação e mobilização das sinergias construtivas dos docentes, através do reconhecimento das boas práticas e da partilha de “poder” e de responsabilidade; ii) dinamizem, motivem e valorizem tanto o trabalho colaborativo entre docentes como a colaboração intracomunidade escolar.

⁸⁸ “...a própria estrutura das escolas serve como uma força poderosa para preservar o *status quo*. Esta situação não mudará, por mais que se encoraje os professores a colaborar, sem que exista uma incorporação da colaboração profissional na prática rotineira da escola.” (Dufour, (2011) cit. por Bolívar (2012:130))

- redesenhar as possibilidades de formação contínua dos professores, centrando-a sobretudo nas necessidades de melhoria processual da escola e nas práticas que promovam a aprendizagem de todos os alunos;⁸⁹
- recentrar, no que é possível fazer a nível das escolas, a finalidade e o objeto da avaliação docente: i) tornando-a, cada vez mais, oportunidade e instrumento de regulação e aperfeiçoamento (e cada vez menos, de certificação e controle); ii) reavaliando o peso das performances colaborativas eficazes no objeto da avaliação⁹⁰

Quero contudo alertar para o facto de várias destas estratégias poderem ficar-se pelo domínio da retórica e do inconsequente, se a sua implementação não for o resultado de consensos alicerçados em dinâmicas dialógicas alargadas a todos os intervenientes nas mesmas. E mais: esses consensos têm de ser construídos sobre visões convergentes da sua exequibilidade na melhoria das aprendizagens dos alunos e no desenvolvimento profissional dos docentes, sob pena de operacionalizações aleatórias e paradoxais.

Como em tópicos anteriores, de novo voltamos à questão primordial do papel fundamental que a liderança/supervisão desempenha na organização escolar, e no papel que desempenha na transformação e na mudança para a melhoria. Sem líderes audazes e convictos, que dinamizam as redes de interação profissional, de forma flexível, apostando em interações próximas e produtivas, mais dificilmente mudaremos.

⁸⁹ Mortimer *et al.* (1988), cit. por Fullan & Hargreaves (2001:156), descobriram que as escolas eram menos eficazes nos casos em que os seus docentes frequentassem uma série indiscriminada de *workshops* e ações de formação do que, pelo contrário, nos casos em que essa formação fosse seletiva, no sentido de ir de encontro às necessidades reais de formação dos professores, o que se repercutia no progresso dos alunos.

⁹⁰ Alves & Machado (2010:98) consideram que "...a avaliação do desempenho docente tem sentido na medida em que sirva para o desenvolvimento de todos os processos que ocorrem na escola, tendo como objeto último a investigação sobre as práticas e sendo a sua finalidade última a de melhorar a qualidade do ensino."

CONCLUSÃO

Educar é crer na perfeitabilidade humana, na capacidade inata de aprender e no desejo de saber o que a alma, no haver coisas que podem ser sabidas e merecem sê-lo, na possibilidade de nos podermos – nós, os homens, melhorar uns aos outros pelo intermédio do conhecimento.

(SAVATER, 2010:12)

Na reflexão crítica que alinhei ao longo do presente relatório, centrei-me num conjunto de questões relativas à orgânica escolar, que se entrecruzam e entretecem e que, no seu todo, podem esculpir a pedra angular do edifício da qualidade da escola, no séc. XXI. Foquei a reflexão sobre o padrão de funcionamento das escolas públicas. A partir das questões levantadas, identifiquei as dimensões sobre as quais trabalhei:

- *O papel do profissional reflexivo e das culturas docentes nas dinâmicas escolares.*
- *A relação entre liderança/supervisão nas escolas, melhoria escolar e qualidade da profissionalidade docente.*
- *O desenvolvimento da profissionalidade docente no paradigma da melhoria da eficácia escolar.*

1. Síntese das reflexões e ideias estruturantes

A escola caracteriza-se por um *ethos* profissional e social multicaracterístico e complexo, assente num funcionamento ecológico e sistémico. Cada questão que se intente abordar implica cruzamento de áreas e dimensões. Implica ter de fazer incursões transversais a diversas problemáticas e às teorias que as tratam. Implica tratar as partes no todo e o todo nas partes, enfim, implica uma aproximação holística. A título de exemplo, pode-se referir que a reflexão sobre a qualidade e os processos de melhoria da escola e sobre as formas como as dinâmicas supervisivas os potenciam, pressupõe: i) percorrer as socioculturas profissionais nas escolas; ii) observar a liderança escolar e as formas como ela se operacionaliza; iii) apontar hipóteses de aperfeiçoamento e aprendizagem organizacionais que melhorem e agilizem as interações verticais e horizontais dentro da escola.

Tentando abranger de forma ampla e total aspetos relevantes da ecologia do sistema escola, abordei várias questões ligadas à organização escolar (reforço da autonomia, liderança educativa, eficácia escolar e prestação de contas), à luz da sua missão numa sociedade democrática e humanista, que pugna pela formação equitativa e com qualidade dos seus cidadãos. “*O homem torna-se homem através da aprendizagem.*” (Savater, 2010: 13). A educação dos cidadãos é uma arma para a emancipação intelectual do indivíduo e um instrumento para o esbatimento de vincadas – e diria endémicas - desigualdades sociais e culturais. Di-lo Azevedo (2011: 129), chamando à educação escolar “um *locus* de ruptura cultural”.

Recorri a diversa bibliografia para fundamentar o percurso da reflexão e revisei alguma legislação de referência, sobretudo na área das lideranças intermédias, na procura do sentido das políticas educativas (e das conceções de escola que elas traduzem), que foram adotadas nas últimas décadas no nosso país.

Considerando a permanente mutação do(s) contexto(s) social(ais), afirma-se a necessidade de mudança na organização do sistema de ensino e das escolas: mudança que não pode ancorar-se apenas em retóricas prescritivas-normativas *top-down*; tem de ancorar-se em dinâmicas de envolvimento coletivo, dentro do sistema e da organização escolar que gerem práticas colaborativas *bottom-up* e de mobilização individual *inside-out*.

Todavia, não se pode perder de vista que todas as mudanças se revestem da impertinência do desafio ao *status quo* e, quando profundas, demoram bastante tempo, até que os seus destinatários/operários as interiorizem e as integrem nas suas práticas. Para que elas se tornem eficazes e duráveis, é preferível usar de bom senso e limitá-las a um conjunto de prioridades manejáveis, em vez de cair na tentação de um *zapping* incongruente, isto é, numa ação desprovida de método.

Procurou-se, por conseguinte, centrar o discurso da “eficácia da escola” na melhoria contínua e sustentada, tendo presente que a “boa escola” se constrói com muitos e variados tijolos: i) melhoria das *macro* opções que enformam o sistema global do ensino; melhoria das *meso* opções, tomadas a nível das escolas, dos seus processos organizativos e de gestão pedagógica; iii)

melhoria das *micro* opções profissionais, tomadas a nível individual e coletivo, por todos os atores das escolas, mas particularmente, por nós, os docentes. Numa lógica de causa-consequência, todas estas opções, cada qual no seu patamar, têm repercussões na qualidade dos resultados educação e da aprendizagem, obtidos nas escolas pelos alunos.

Dentro desta conceção integrada da melhoria, definiu-se o **profissional reflexivo** como uma célula fundamental da *escola que aprende* para se transformar e a **cultura docente colaborativa**, como o método *operativo* da *reflexão-ação-reflexão*, que potencia a mudança.

Problematizou-se as formas como, ainda em bastantes escolas, se pratica a **liderança pedagógica**, favorecendo mais as práticas vestidas por métodos administrativos e burocráticos do que práticas centradas nas necessidades reais e contextualizadas da aprendizagem dos alunos. Práticas estas que implicam supervisionar docentes e equipas que funcionem por **colegialidade colaborativa real e eficaz**, centradas na resolução de problemas da aprendizagem, logo, também dialeticamente, promovendo a profissionalidade docente.

Desenvolveu-se reflexão sobre um conceito de **supervisão pedagógica**, que, por paralelismo com o provérbio britânico “*It takes a whole village to raise a child*” poderíamos ilustrar com a ideia “*É necessário todo um corpo de docentes para fazer crescer cada um deles*” Trata-se de um conceito de **comunidade de aprendizagem profissional** que extrapola a formação inicial de professores e assume estatuto de *leitmotiv* no desenvolvimento contínuo, centrado em práticas, da profissionalidade docente. Trata-se de “supervisionar”, em permanência, de forma interativa e dialógica, inter e intra pares, no quotidiano das práticas assentes em dinâmicas construtivas – ocas de intenção controladora.

Assumiu-se inequivocamente que nós, os professores,- “*esses construtores de um presente com futuro*” (Azevedo, 2011:306) - temos de ser envolvidos na transformação da escola, mas também nós, os professores, temos de nos envolver mais para empreender o que Hargreaves & Fullan designam por *professional capital revolution* (2012:154), defendendo este autores que a transformação, a nível das sinergias coletivas, para além dos fluxos *top-down* e

bottom-up, necessita de igual modo, de um fluxo *inside-out*, a nível da mudança individual. Estes autores apontam orientações de atitude e ação tanto para os líderes/supervisores⁹¹, como para os professores. Dirigidas a estes, elencam dez orientações para impulsionar o fluxo individual *inside-out*. (*Ibidem*: 154):

“Torne-se um verdadeiro *pro*.
 Comece por si: analise a sua própria experiência.
 Seja um professor consciente.
 Construa o seu capital humano através do capital social.
 Impulsione e puxe pelos seus pares.
 Invista e desenvolva o seu capital decisório.
 Colabore com os seus líderes por forma a estes darem o seu melhor.
 Dê o primeiro passo.
 Surpreenda-se a si próprio.
 Ligue tudo isto à aprendizagem dos alunos.”⁹²

Não creio que haja razão para deixar uma nota de pessimismo e desesperança. Pelo contrário. Lançando um olhar retrospectivo, apesar dos contratemplos, dos avanços e recuos, a aposta de muitos professores numa escola melhor tem valido a pena. Apesar da exaustão de que muitas vezes as escolas e os professores padecem, tantas e tão diversas são as tarefas a que têm de atender, e, malgrado o desânimo causado pelo desamor social e profissional de que as escolas - e sobretudo os professores! -, têm sido alvo, não pode ser ignorado que as escolas e os seus professores percorreram, nos últimos trinta anos, um importante caminho na procura de uma educação mais

⁹¹ Estes autores apresentam seis diretrizes para os líderes escolares e regionais:

Promote professional capital vigorously and courageously.
 Know your people, understand their culture.
 Secure leadership stability and sustainability.
 Beware of contrived collegiality (and other irritating associates).
 Reach out beyond your borders.
 Be evidence-informed, not data-driven.(2012:163-164)

⁹² Tradução pela autora deste relatório, a partir do texto em Inglês, abaixo:

Become a true pro.
 Start with yourself: examine your own experience.
 Be a mindful teacher.
 Build your human capital through social capital.
 Push and pull your peers.
 Invest in and accumulate your decisional capital.
 Manage up: help your leaders be the best they can be.
 Take the first step.
 Surprise yourself.
 Connect everything back to your students.

equitativa e de mais qualidade⁹³. Há já muitos de nós que se envolvem e lutam todos os dias para levar a escola pública a desempenhar a sua nobre função.

Azevedo (2011:308-310) utiliza a metáfora do jardim e dos jardineiros para dizer a tarefa dos professores que nunca desistiram de lutar por uma escola mais humanizada e solidária.

*“...cuidam de cada um dos seus alunos como se fosse o único. Cuidam de cada turma como se fosse um jardim (...) Este **cuidado** requer níveis sofisticados de atenção e cuidado. Não basta o trabalho individual de cada professor, porque cada pequeno jardim conta com dez jardineiros, que têm de fazer equipa (...) A todos estes ocupa um objetivo central: não deixar nenhuma flor sem atenção, por mais torta que tenha nascido, por mais estranha que seja a cepa ou o tronco onde cresceu...”*

Contudo, estou consciente que é necessário continuar a trabalhar para que uma grande parte de nós – não apenas muitos – se envolvam. Se envolvam e ajam, não como um agregado de egos profissionais, mas como uma *comunidade de prática colaborativa impregnada*, que amplia a sua profissionalidade, concebendo e fazendo da escola uma tarefa coletiva.

Esta não é uma tarefa fácil. Mas, em educação, não há tarefas fáceis. Há desafios e, recorrendo, de novo a Fullan & Hargreaves (2001) muitas vezes,

⁹³ O Relatório do CNE “Estado da Educação 2012- Autonomia e Descentralização” refere vários pontos de avanço na procura da escola melhor e mais eficaz:

Percursos escolares progressivamente menos perturbados por retenções, com percentagens crescentes de jovens a frequentarem o nível de escolaridade correspondente à sua idade, (...)

Progressos assinaláveis na prevenção do abandono do sistema sem qualificação de nível secundário (saída escolar precoce) e evolução favorável das taxas de escolarização dos jovens nos níveis básico e secundário (...), acolhendo públicos cada vez mais diversos.

Desempenho acima da média em provas internacionais de Língua Materna ao nível do 4º ano de escolaridade entre 45 países participantes no PIRLS 2011.

Desempenho superior à média no 4º ano de escolaridade, em Matemática e Ciências no TIMSS 2011, sendo que Portugal está entre os países com maior evolução entre 1995 e 2011.

Um número considerável de organizações escolares que acolhem uma elevada percentagem de alunos oriundos de contextos socioeconómicos desfavoráveis consegue compensar os efeitos dessas condições e obter resultados de aprendizagem acima da média nacional, (...).

O programa TEIP, que pretende responder às necessidades educativas dos territórios mais sensíveis do ponto de vista sociocultural, abrangendo 9 % da rede de estabelecimentos e 11 % dos alunos inscritos, exerce um efeito positivo, principalmente na redução do abandono e do absentismo, e na contenção dos fenómenos de indisciplina.

O Programa Mais Sucesso Educativo regista um impacto positivo no que se refere ao sucesso escolar.(CNE, 2013:152)

podem ser *necessárias apenas algumas pequenas centelhas para desencadear a chama da mudança radical. (...) o controlo das culturas colaborativas está ao alcance daqueles que participam nelas: são os docentes e os outros membros que, em conjunto, fazem as suas próprias escolas.* (2001:178)

2. Omissões e novos questionamentos

Adquirir conhecimento é como comer cerejas. Quanto mais se sabe, mais vontade temos de saber e mais curiosidades nos inquietam. Dada a amplitude das várias dimensões (*holos*) que me propus tratar, não caberia, num trabalho desta natureza, um intenso aprofundamento de qualquer das problemáticas que abordei. Por isso, conforme fui desenvolvendo a reflexão e a revisão bibliográfica, fui-me dando conta de situações que, decorrentes da minha *experiência* profissional, poderia também ter aprofundado e problematizado.

Teria, nomeadamente, sido interessante pertinente:

1. Refletir sobre os processos de prestação de contas (*accountability*), nomeadamente o processo de autoavaliação escolar e as formas, a jusante do relatório de autoavaliação, de implementar processos de melhoria, numa lógica de liderança distribuída e partilhada e de dinâmicas de culturas colaborativas.
2. Analisar a matriz da ADD em vigor, para, à luz dos princípios da escola – organização aprendente, inferir pontos fortes e debilidades da mesma.
3. Comparar formas de gestão escolar, práticas de liderança e interação docente entre ensino regular e ensino profissional, escola pública e escola privada, tendo como referência o meu trabalho, de vários anos, a nível de Direção e Supervisão Pedagógica de uma Escola Profissional privada.

Para além destas “omissões”, o desenvolvimento das questões foi-me deixando um rasto de curiosidade e várias dúvidas, que tocam sobretudo três áreas e estruturam-se em algumas questões:

1. *Formação de professores*: Estão os modelos de formação inicial de professores adequados ao trabalho nas escolas- ecossistemas de múltiplas

construções educativas? Que pontes faltam erguer entre a teoria acadêmica e as práticas profissionais?

2. *Autoimagem e motivação dos professores*: Com que finalidades e em que grau se exerce a influência dos *opinion makers* da política e da opinião pública, em geral, na autoimagem e motivação dos professores? Quais as repercussões dessa influência no trabalho docente?
3. *Culturas docentes em Portugal, nos diversos graus de escolarização não superior*: Que gênese? Que evolução? Que perfil? Que semelhanças? Que práticas no início do séc. XXI?

Termino com uma homenagem ao Homem e à sua capacidade de se superar, evocando as palavras de Paulo Freire:

“Gosto de ser homem, de ser gente, porque sei que minha passagem pelo mundo não é predeterminada, preestabelecida. Que meu "destino" não é um dado mas algo que precisa ser feito e de cuja responsabilidade não posso me eximir. Gosto de ser gente porque a História em que me faço com os outros e de cuja feitura tomo parte é um tempo de possibilidades e não de determinismo. Daí que insista tanto na problematização do futuro e recuse sua inexorabilidade.” (Freire, 1996:30)

Porque acredito que cada um de nós é capaz de inventar e recriar para aperfeiçoar a própria vida e para mudar os contextos em que se move.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Afonso, Almerindo Janela (2009). *Nem tudo o que conta em educação é mensurável ou comparável. Crítica à accountability baseada em testes estandardizados e rankings escolares*. Revista Lusófona de Educação, 2009,13, pp 13-29. (Consultado em <http://www.scielo.oces.mctes.pt>, Maio, 2013)
- Afonso, Almerindo Janela (2009). *Políticas avaliativas e accountability em educação — subsídios para um debate iberoamericano*. Sísifo. Revista de Ciências da Educação, 09, pp 57-70. (Consultado em <http://sisifo.fpce.ul.pt>, Maio, 2013)
- Alarcão, I.; Tavares, J. (1987). *Supervisão da Prática Pedagógica – Uma Perspectiva de Desenvolvimento e Aprendizagem*. Col. Novalmedina, Coimbra: Almedina.
- Alarcão, I.; Tavares, J. (2003). *Supervisão da Prática Pedagógica – Uma Perspectiva de Desenvolvimento e Aprendizagem, 2ª ed.*. Col da Ciências da Educação e Pedagogia, Coimbra: Almedina.
- Alarcão, Isabel (org.). (2001). *Escola reflexiva e Supervisão – Uma Escola em Desenvolvimento e Aprendizagem*. Porto: Porto Editora.
- Alves, Maria Palmira; Machado, Eusébio André (org.) (2010). *O Pólo de Excelência – Caminhos para a Avaliação de Desempenho Docente*. Col. Saberes Plurais. Porto: Areal Editores.
- Azevedo, Joaquim (2011). *Liberdade e Política Pública de Educação – Ensaio sobre um novo compromisso social pela educação*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Barroso, João – PARECER ao Projecto de Decreto-Lei 771/2007-ME “Regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário”. (Consultado em https://www.google.pt/#bav=on.2,or.r_of.&fp=aae62a7314cbb798&q=Jo%C3%A3o+Barroso+2008, Março, 2013)
- Barroso, João (2007). “Mudanças nas Escolas, Desafios para a Inspeção, Tendências e Perspectivas” comunicação na Conferência Nacional da Inspeção Geral de Educação – “Melhoria da Educação – desafios para a IGE”. Lisboa (Consultado em <http://www.ige.min-edu.pt>, Março, 2013)
- Bolivar, António (2003). *Como Melhorar as Escolas*, Col. Em Foco, Porto: Asa.
- Bolivar, António (2012). *Melhorar os Processos e os Resultados Educativos: o que nos ensina a investigação*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Conselho Nacional de Educação. (2013). *Relatório Estado da Educação 2012 — Autonomia e Descentralização*. Lisboa: CNE.

- Creemers, Bert. P. M. *et al* (s/d). *Effective School Improvement - Ingredients for Success - The Results of an International Comparative Study of Best Practice Case Studies* (Consultado em <http://www.rug.nl/staff/b.p.m.>, maio, 2013).
- Daling-Hammond, L. (1997). *The Right to Learn: a blueprint for creating schools that work*. San Francisco: Jossey- Bass.
- Delors, J. et al. (1996). *Educação - Um tesouro a descobrir*. Porto: Edições ASA.
- Dias, Manuela (2005). *Como abordar... A Construção de uma Escola mais Eficaz*. Col. Como abordar, Porto: Areal Editores.
- Eurydice (2011). *A Retenção Escolar no Ensino Obrigatório na Europa: Legislação e Estatísticas*. Lisboa: GEPE
- Formosinho, Joao *et al*. (2010). *Autonomia da Escola Pública em Portugal*. V. N. Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Formosinho, J. et al (2010). *Formação, Desempenho e Avaliação de Professores*. Col. Educação e Formação, Mangualde: Edições Pedagogo.
- Freire, Paulo (1996) *Pedagogia da Autonomia - Saberes Necessários à Prática Educativa* (Coleção Leitura) São Paulo: Paz e Terra. (Consultado em <http://www.lettras.ufmg.br>, março, 2013).
- Fullan, M.; Hargreaves (2001). *Por que é que Vale a Pena Lutar? – o trabalho de equipa na escola*. Col. Currículo, Políticas e Práticas. 8. Porto: Porto Editora
- Glickman, Carl, D. *et al* (2010). *SuperVision and Instructional Leadership*. Boston: Pearson.
- Guerra, Miguel Angel Santos (2000). *A Escola que Aprende*. Porto: CRIAP Asa.
- Hargreaves, A; Fink, D (2007). *Liderança Sustentável*. Col. Currículo, Políticas e Práticas. 29. Porto: Porto Editora
- Hargreaves, A; Fullan, M. (2012). *Professional Capital – Transforming Teaching in Every School*. New York: Teachers College, Columbia University.
- Harris, R; Spillane;(2008) *Distributed Leadership Through the Looking Glass in Management in Education (BELMAS)*, Vol. 22(1): 31–34. (Consultado em <http://mie.sagepub.com/content/22/1.toc>, maio de 2013)
- Kemmis, Stephen (1993). *Action Research and Social Movement: A Challenge for Policy Research*. Education Policy Analysis Archives, Volume 1 Number 1 January 19, College of Education. Arizona State University,

- Lima, Jorge A. (2002). *As Culturas Colaborativas nas Escolas – Estruturas, processos e Conteúdos*. Col Currículo, Políticas e Práticas. 15. Porto: Porto Editora
- Lima, Jorge A. (2008). *Em Busca da Boa Escola - Instituições Eficazes e Sucesso Educativo*. Vila Nova de Gaia: Fund. Manuel Leão
- Lima, Licínio C.. (2006). *Administração da Educação e Autonomia das Escolas* in Lima, Licínio C. et al. *A Educação em Portugal (1986-2006) Alguns contributos de investigação*. Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação. (Consultado em <http://inclusaoaquilino.blogspot.pt/2009/01/educacao-em-portugal-1986-2006-alguns.html>, maio, 2013).
- Lopes, João A.; Santos, Miguel A. (2008). *Ciência e Crença na Gestão de Sala de Aula*. Col. Educação. Coimbra: Quarteto
- Nóvoa, António (2007). *O Regresso dos Professores - É preciso passar a formação de professores para dentro da profissão*. Comunicação apresentada na Conferência "Desenvolvimento Profissional de Professores para a Qualidade e para a Equidade da Aprendizagem ao Longo da Vida". Lisboa.
- Nóvoa, António (org.). (1992). *Os Professores e a sua Formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote-IIE.
- Nóvoa, António (org.). (1999). *Profissão Professor*, 2ª ed. Col Ciências da Educação, Porto: Porto Editora.
- Nóvoa, António. (2009). *Professores- Imagens do futuro presente*. Lisboa: EDUCA
- OCDE (2005) *Teachers Matter - ATTRACTING, DEVELOPING AND RETAINING EFFECTIVE TEACHERS*.OCDE Publishing
- Patrício, M. F. (1989). *Traços Principais do Professor no Ano 2000* Inovação. Revista do IIE. Vol. 2. Nº 3. pp 229-245
- Perrenoud, Philippe (1999). *Former les enseignants dans des contextes sociaux mouvants: pratique réflexive et implication critique*. Genève: Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Éducation. (Consultado em <http://www.unige.ch/fapse/SSE>, março, 2013).
- PISA em Foco. *Relatório da OCDE. nº9*. Outubro 2011. (Consultado em <http://www.oecd.org>, Março, 2013)
- Relatório da OCDE (2005). *Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers*. (Consultado em <http://www.oecd.org>, janeiro, 2013).
- Richter , M. G. et. al. (s.d.). *O Modelo Holístico como Alternativa à Formação Docente*. pp.909-923. (Consultado em <http://www.cce.ufsc.br>, maio, 2013)

- Roldão, Maria do Céu. (2007) *Colaborar é Preciso- questões de qualidade e eficácia no trabalho dos professores.* in NOESIS n.º 71, outubro/dezembro. Lisboa: DGIDC
- ROULLIER, J. (2004). *A Auto-Avaliação de um Projecto de Escola: Profissionalização de um Actor Colectivo.* Revista de Estudos Curriculares. Ano 2. n.º 2. Associação Portuguesa de Estudos Curriculares. pp. 239-261.
- Santiago, P. et al. (2012). *OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education: Portugal 2012.* OECD Publishing. (consultado em <http://dx.doi.org/10.1787/9789264117020-en>, novembro 2012)
- Saramago, Jose (2009). *O Caderno 2.* Lisboa: Editorial Caminho
- Savater, Fernando et. al.; (2006). *O Valor de Educar, o Valor de Instruir.* Col. Questões Chave da Educação. Lisboa: Fund Francisco Manuel dos Santos.
- Scheerens, Jaap (2004). *Melhorar a Eficácia das Escolas.* Col. Em Foco, Porto: Edições ASA.
- Schön, Donald A (1983) *The Reflexive Practitioner- How Professionals Think in Action.* New York: Basic Books.
- Senge, P (1990). *The Fifth Discipline- The Art and Practice of the Learning Organization.* New York: Currency Doubleday.
- Stoll, Louise; Louis, K S (org.). (2007). *Professional Learning Communities – Divergence, Depth and Dilemmas.* New York: Open University Press.
- Tardif, J; Foucher, C; (2010). *Um Conjunto de Balizas para a Avaliação da Profissionalidade dos Professores.* in Alves, Maria Palmira; Machado, Eusébio André (org.). *O Pólo de Excelência – Caminhos para a Avaliação de Desempenho Docente,* Col. Saberes Plurais, Porto: Areal Editores.
- Thurler, M. Gather (2007) *L'organisation du travail dans les établissements scolaires* in Thurler, M.G.; Mauline, O. (direção) (2007) *L'Organisation du Travail Scolaire – Enjeu caché des réformes?.* Col. Éducation-Intervention. Québec: Presses de l'Université du Québec: Université de Genève.
- Vieira, Flávia (2009). *Para uma Visão Transformadora da Supervisão Pedagógica.* Revista *Educação & Sociedade* vol. 29, n.105, Campinas, p. 197-217. (Consultado em <http://www.cedes.unicamp.br>, dezembro, 2012).
- Zabalza, M A (1987). *Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola.* Col. Perspectivas Actuais, Rio Tinto: Edições Asa.

Zeichner, M. Kenneth. (2008). Uma Análise Crítica sobre a “reflexão” como Conceito Estruturante na Formação Docente. *Revista Educação & Sociedade.*, Campinas, vol. 29, n. 103, p. 535-554. (Consultado em <http://www.cedes.unicamp.br>, fevereiro 2013).

OUTRA BIBLIOGRAFIA

- Afonso, Almerindo Janela (1999). *A(s) Autonomia(s) da Escola na Encruzilhada entre o Velho e o Novo Espaço Público*. Inovação. Revista do IIE. Vol. 12. Nº 3. pp 121-137
- Alaiz, V.; Góis, E.; Gonçalves, C. (2003). *Auto-avaliação de escolas – pensar e praticar*. Porto: Asa.
- Alaiz, Vítor, *Auto-avaliação das escolas? Há um modelo recomendável?* in *Correio da Educação*, n.º 301, CRIAP-ASA.
- Alarcão, Isabel (org.). (2001). *Escola Reflexiva e Nova Racionalidade*. Porto Alegre: Artmed Editora
- Alonso, Luisa (Coord.); Peralta, Helena; Alaiz, Vítor (2001). *Parecer sobre o Projecto de "Gestão Flexível do Currículo"*. (Consultado em <http://repositorium.sdum.uminho.pt>, em Maio de 2013)
- Alves, José Matias (coord.). (2011). *Relatório: Acompanhamento Científico do Programa Mais Sucesso- Fénix*. Porto: UCP
- Alves, Maria Palmira et al. (2011). *Quanto Vale o que Fazemos? Práticas de Avaliação de Desempenho*, Col. *Practicum*. Vila Nova de Famalicão: De Facto Editores.
- Alves, Maria Palmira; Machado, Eusébio André (org.). (2008). *Avaliação com Sentido(s): Contributos e Questionamentos*. Col. *Practicum*. Vila Nova de Famalicão: De facto Editores.
- Azevedo, Joaquim (org.). (2002). *Avaliação das escolas – consensos e divergências*. Porto: Asa.
- Azevedo, José Maria (2005). *Estudo - Avaliação das Escolas: Fundamentar Modelos e Operacionalizar Processos*. Lisboa: CNE
- Barroso, João (2005). *O Estado, a Educação e a Regulação das Políticas Públicas*. Revista Educação e Sociedade, Especial Out. Vol.26, nº 92, pp 725-751. (Consultado em <http://www.scielo.br>, em Maio 2013)
- Carvalho, Angelina; Diogo, Fernando (2001). *Projecto Educativo*. Porto: Edições Afrontamento.
- Costa, Jorge Adelino; et al (org.). (2002). *Avaliação de Organizações Educativas*. Aveiro: UA.
- Creemers, Bert. P. M. at al (s/d). *Effective School Improvement - Ingredients for Success - The Results of an International Comparative Study of Best Practice Case Studies* (Consultado em <http://www.rug.nl/staff/b.p.m.>, maio, 2013).

- Crema, R; Brandão, M. S. (org.) (1991). *O Novo Paradigma Holístico: ciência, filosofia, arte e mística*. S. Paulo: Summus.
- Delors, J. et al. (1996). *Educação - Um tesouro a descobrir*. Porto: Edições ASA.
- Diaz, A. Seijas (2003). *Avaliação da Qualidade das Escolas*. Col. Em Foco, Porto: Asa.
- Estrela, A.; Rodrigues, P. (coord.). (1995). *Para uma Fundamentação da Avaliação em Educação*. Col. Pedagogia e Educação, Lisboa: Ed Colibri.
- Figari, Gérard (1996). *Avaliar: Que Referencial?*. Col Ciências da Educação, Porto: Porto Editora.
- Fontoura, Madalena (2006). *Do Projecto Educativo de Escola aos Projectos Curriculares – Fundamentos, processos e procedimentos*. Col Panorama, Porto: Porto Editora
- Formosinho, J.; Machado, J. (2004). *Evolução das Políticas e da Administração da Educação em Portugal*. in *Administração Educacional*, 4.
- Gomes, Rosa (2009). Desenvolvimento de Competências no contexto de um programa de formação em Liderança: Análise dos Processos de Ensino Aprendizagem. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, 8, pp125-144.
- Guerra, Miguel Angel Santos (2003). *Tornar Visível o Quotidiano – Teoria e Prática de Avaliação Qualitativa das Escolas*. Col. Perspectivas Actuais, Porto: Asa
- Guerra, Miguel Angel Santos; (2003). *Uma Seta no Alvo*. Col. Em Foco, Porto: Edições Asa.
- Lafond, M. André Claude et al (1999). *Autonomia - Gestão e Avaliação das Escolas*. Col. Perspectivas Actuais, Porto: Edições ASA .
- Leite, C.; Rodrigues, L.; Fernandes, P. (2006). *A Auto-avaliação das Escolas e a Melhoria da Qualidade da Educação – um olhar reflexivo a partir de uma situação*. *Revista de Estudos Curriculares*, 1(4): Associação Portuguesa de Estudos Curriculares.
- Lieberman, Ann; Mace, Désirée Pointer. (s/d). *Learning to Teach: Sharing the Wisdom of Practice*. (Consultado em <http://www.carnegiefoundation.org>, em Maio 2013).
- Loureiro, C. (2001). *A Docência como Profissão*. Col. Perspectivas actuais/educação, Porto: Edições Asa.
- Mac Beath, John et al (2005). *A História de Serena – Viajando Rumo a uma Escola Melhor*. Col. Em Foco, Porto: Edições ASA.

- Meuret, Denis (2002). *O papel da auto-avaliação dos estabelecimentos de ensino na regulação dos sistemas educativos*. in Costa, Jorge Adelino Neto; Mendes, António e Ventura, Alexandre (org.). *Avaliação de Organizações Educativas*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Ministério da Educação.(2005). *Estudo sobre a Avaliação das Escolas: fundamentar modelos e operacionalizar processos*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Miranda, Manuel Pinto (1998). *Uma Escola responsável?*. Col. Cadernos Pedagógicos, Porto: ASA Editores.
- OECD (2012). *Equity and Quality in Education: Supporting Disadvantaged Students and Schools*. OECD Publishing
- Perrenoud, Philippe (2000). *Dez Novas Competências para Ensinar*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Perrenoud, Philippe (2003). *Pourquoi et comment rendre les établissements scolaires innovateurs? Bulletin de l'UNETP*, 86.
- Sarmento, M. J. (org.). (2000). *Autonomia da Escola – Políticas e Práticas*. Col. Perspectivas Actuais, Porto: Edições ASA.
- Vieira, Flávia; Moreira, Maria Alfredo (2008). *Reflective teacher education towards learner autonomy: building a culture of possibility*. In M. Raya & T. Lamb (Eds.), *Pedagogy for Autonomy in Language Education: Theory, practice and teacher education*. Dublin: Authentik, pp.266-282.
- Vilar, A M (1993). *Inovação e Mudança na Reforma Educativa*. Col Em Foco, Rio Tinto: Edições Asa.

REFERÊNCIAS LEGISLATIVAS

- Decreto-Lei 115-A/98 de 4 de maio
- Decreto-Lei 139-a/90 de 28 de abril
- Decreto-Lei 15/2007 de 19 de janeiro
- Decreto-Lei 15/2007 de 19 de janeiro
- Decreto-Lei 43/89, de 3 de fevereiro
- Decreto-Lei 75/2008 de 22 de abril
- Decreto-Lei 75/2010 de 23 de junho (10ª alteração ao ECD)
- Decreto-Lei nº 6/2001, de 18 de janeiro
- Decreto-Regulamentar 10/99 de 21 de julho
- do Decreto-Lei 137/2012, de 2 de julho
- Lei 31/2002, de 20 de dezembro
- Lei nº 46/86, de 14 de outubro,
- Recomendação n.º 2/2013, sobre o Estado da Educação 2012 —
Autonomia e Descentralização, DR, 9 de maio. CNE
- Resolução do Conselho de Ministros nº 8/86, DR I série, nº 18, de
22/02/8

ANEXOS

A1 - Excerto do relatório de autoavaliação do agrupamento - 2011-2012 - resultados escolares

Tabela 2 – Eficácia: 1ºciclo – Taxas de sucesso 2009-10;2010-11; 2011-12

2009/2010	2010/2011	2011/2012
96,17%	98,88%	97,16%

Tabela 3 - Eficácia: 2º/3ºciclo – Taxas de sucesso por ano e ciclo

Ano	2010/2011	2011/2012
5º	91,89%	98,00%
6º	93,88%	97,37%
Totais por ciclo	92,82%	97,69%
7º	86,43%	89,56%
8º	94,29%	87,76%
9º	98,06%	98,41%
Totais por ciclo	92,01%	91,91%

Tabela 4 - – Eficácia (qualidade das aprendizagens): 1ºciclo - 2010/2011; 2011/2012

Ano	Alunos transitados com dificuldades a Matemática e Português	
	2010/2011	2011/2012
1º	25,00%	20,83%
2º	34,88%	27,66%
3º	27,27%	27,27%
4º	24,39%	37,31%
Totais por ciclo	27,84%	28,02%

Tabela 5 - Avaliação interna: taxas de sucesso a Ling. Portuguesa e Matemática, por ciclo (evolução a três anos)

2º Ciclo (%)			
	2009/2010	2010/2011	2011/2012
LPO	86,36%	87,5%	88,84%
MAT	84,71%	85,1%	84,26%
3º Ciclo (%)			
	2009/2010	2010/2011	2011/2012
LPO	78,09%	83,01%	80,34%
MAT	78,37%	84,52%	85,14%

Tabela 6- Eficácia / qualidade das aprendizagens: 2º/3º ciclo

Ano	Alunos aprovados c/negativas	Alunos aprovados c/negativas
	2010/2011	2011/2012
5º	20,59%	23,00%
6º	21,74%	28,95%
Totais por ciclo	21,13%	26,17%
7º	37,86%	31,31%
8º	34,29%	33,89%
9º	27,72%	29,03%
Totais por ciclo	28,47%	32,11%

A2 - Excerto do relatório de autoavaliação do agrupamento - 2011-2012 - resultados do apoio pedagógico acrescido e sala de estudo

1º CICLO

tabela 7 – taxa de sucesso dos alunos com apoio pedagógico acrescido na sala de aula

2009-10	2011-12	EVOLUÇÃO
86,8%	95,2%	8,40%

2º E 3º CICLOS

Tabela 8 – Taxas de sucesso dos alunos que foram propostos/ frequentaram os apoios (sucesso na disciplina), por anos

	5º	6º	7º	8º	9º
A Português	76,19%	68,00%	54,05%	47,50%	62,07%
A Inglês	75,86%	66,67%	48,00%	44,00%	62,50%
A Matemática	72,00%	57,89%	56,41%	50,00%	88,24%

Tabela 9 – Taxa de sucesso dos alunos que foram propostos/ frequentaram sala de estudo – 2º ciclo

	5º	6º
SALA DE ESTUDO GERAL	86,96%	50,00%

Tabela 10 – Taxa de sucesso dos alunos que foram propostos/frequentaram salas de estudo por disciplina (sucesso na disciplina) – 3º ciclo

	7º	8º	9º
De Geografia	76,47%	80,00%	100,00%
De História (on line)	85,71%	87,50%	90,91%
De Ciências Naturais	82,61%	86,67%	87,50%
De Ciências Físico-Químicas	56,52%	33,33%	100,00%

Tabela 11 – Evolução das taxas de sucesso dos alunos que foram propostos/frequenteram os apoios (sucesso na disciplina), por ciclos

	2º ciclo		3º ciclo		Evolução (entre anos de referência)	
	2009-10	2011-12	2009-10	2011-12	2º ciclo	3º ciclo
A Português	59,65%	72,10%	43,12%	54,54%	12,45%	11,42%
A Inglês	78,69%	71,27%	35,82%	51,50%	-7,42%	15,68%
A Matemática	50,00%	64,95%	44,12%	64,88%	14,95%	20,76%

Tabela 12 –Evolução das taxas de sucesso dos alunos que frequentaram salas de estudo por disciplina (sucesso na disciplina) – 3º ciclo

	2009-10	2011-12	EVOLUÇÃO (entre anos de referência)
De Geografia	63,33%	85,49%	22,16%
De História (on line)	48,98%	88,04%	39,06%
De Ciências Naturais	47,37%	85,59%	38,22%
De Ciências Físico-Químicas	68,52%	63,28%	-5,24%

A3. Excertos do Projeto Educativo do Agrupamento – 2003-2006

A3. Excertos do Projeto Educativo do Agrupamento – 2003-2006

Quadro 9 – Identificação dos problemas - (Excerto do PEA 2003)

3. Identificação dos problemas da acção educativa

3.2. No âmbito psicossocial

A nível das práticas de cidadania e gestão democráticas:

– Insuficiente participação do pessoal docente a nível dos processos de discussão e decisão nos grandes documentos reguladores da acção do Agrupamento;

– Ausência de participação do pessoal não docente nos processos de discussão e decisão nos grandes documentos reguladores da acção do Agrupamento;

– Escasso diálogo entre a Direcção Executiva e as restantes estruturas de gestão e orientação pedagógica das escolas;

A nível da participação e cooperação dos diferentes membros da comunidade no processo educativo:

– Reduzido trabalho cooperativo a nível das abordagens didáctico-pedagógicas, entre o corpo docente;

– Debilidades a nível da cooperação entre docentes e entre pessoal docente e não docente no sentido de uniformizar critérios a fim de controlar comportamentos indisciplinados persistentes;

Quadro 10 – Objetivos/Plano de acção - (Excerto do PEA 2003)

1. Objectivos gerais a atingir/Plano de Acção

1.1 No âmbito curricular

OBJECTIVOS	PLANO DE ACÇÃO (ESTRATÉGIAS OPERATIVAS)
<ul style="list-style-type: none"> – Estimular a reflexão entre os docentes dos vários ciclos e níveis de ensino, no sentido de otimizar a articulação vertical e horizontal dos conteúdos de ensino; – Fomentar práticas de interação e de trabalho cooperativo entre docentes, no sentido de uma flexibilização do currículo articulada com as especificidade do contexto educativo, nomeadamente os interesses e necessidades dos alunos; <p>→ (...)</p>	<ul style="list-style-type: none"> – Dinamização de encontros regulares de reflexão e trabalho entre os docentes dos vários anos e ciclos de escolaridade; – Práticas da flexibilização do currículo centradas a nível da sua gestão nos Departamentos Curriculares e nos Conselhos de Turma; – Formação dos docentes orientada para a gestão flexível do currículo, aquisição de competências na área das novas tecnologias e construção de instrumentos de avaliação pedagógica; <p>(...)</p>

1.2. No âmbito psicossocial

OBJECTIVOS	PLANO DE ACÇÃO (ESTRATÉGIAS OPERATIVAS)
<p>– Promover estratégias para a operacionalização do trabalho cooperativo entre docentes, a nível dos Departamentos Curriculares, dos Conselhos de Directores de Turma e a nível dos Conselhos de Turma (...);</p>	<ul style="list-style-type: none"> – Consciencialização dos Coordenadores de Departamento, de Directores de Turma e dos Directores de Turma para a importância do seu papel como dinamizadores de uma equipa de trabalho; – Organização de momentos de convívio e de encontro entre o pessoal docente e não docente com vista a uma interiorização da necessidade de cooperação na abordagem de interesses e problemas comuns; <p>(...)</p>

A4. Excertos do Projeto Educativo do Agrupamento – 2006-2009

Quadro 11 – Identificação dos problemas - (Excerto do PEA 2006)

3. Identificação dos problemas da acção educativa

(identificados através do diagnóstico por auscultação da comunidade educativa e da avaliação do Projecto Educativo 2003/2006)

(...)

3.2. No âmbito psicossocial

A nível da participação e cooperação dos diferentes membros da comunidade no processo educativo:

- Necessidade de maior trabalho cooperativo a nível das abordagens didáctico-pedagógicas, entre o corpo docente (nomeadamente a nível do Conselho de Turma);
- Dificuldades a nível da harmonização entre docentes e entre pessoal docente e não docente no sentido de uniformizar critérios a fim de controlar comportamentos indisciplinados persistentes;

Quadro 12 - Objectivos/Plano de acção - (Excerto do PEA 2006)

1. Objectivos gerais a atingir/Plano de Acção

1.1.No âmbito curricular

OBJECTIVOS	PLANO DE ACÇÃO (ESTRATÉGIAS OPERATIVAS)
<p>→ Estimular a reflexão entre os docentes dos vários ciclos e níveis de ensino, no sentido de otimizar a articulação vertical e horizontal dos conteúdos de ensino;</p> <p>→ Fomentar práticas de interacção e de trabalho cooperativo entre docentes, no sentido de uma flexibilização do currículo articulada com as especificidade do contexto educativo, nomeadamente os interesses e necessidades dos alunos;</p>	<p>⇒ Dinamização de encontros regulares de reflexão e trabalho entre os docentes dos vários anos e ciclos de escolaridade;</p> <p>⇒ Práticas da flexibilização do currículo centradas a nível da sua gestão nos Departamentos Curriculares e nos Conselhos de Turma;</p> <p>⇒ Formação dos docentes orientada para a gestão flexível do currículo, aquisição de competências na área das novas tecnologias e construção de instrumentos de avaliação pedagógica;</p>

Prioridade: Âmbito psicossocial

Criar condições que propiciem um clima interrelacional e cooperativo que viabilize a construção de projectos solidificadores da identidade do agrupamento de escolas como um todo comunitário.

Com ênfase em:

Estimular o trabalho cooperativo, a nível das abordagens e procura de soluções didáctico-pedagógicas, a nível das várias estruturas de gestão pedagógica.

1.2. No âmbito psicossocial

OBJECTIVOS	PLANO DE ACÇÃO (ESTRATÉGIAS OPERATIVAS)
<p>→ Promover estratégias para a operacionalização do trabalho cooperativo entre docentes, a nível dos Departamentos Curriculares, do Conselho de Docentes, dos Conselhos de Directores de Turma e a nível dos Conselhos de Turma;</p>	<p>⇒ Consciencialização dos Coordenadores de Departamento,/Conselho de Docentes, de Directores de Turma e dos Directores de Turma para a importância do seu papel como dinamizadores de uma equipa de trabalho;</p> <p>⇒ Organização de momentos de convívio e de encontro entre o pessoal docente e não docente com vista a uma interiorização da necessidade de cooperação na abordagem de interesses e problemas comuns;</p>

A5. Excertos do Projeto Educativo do Agrupamento – 2009-2013

Quadro 13 - Identificação dos problemas - (Excerto do PEA 2009)

<p>3. Identificação dos problemas da acção educativa</p> <p>3.1. No âmbito curricular</p> <p>A nível da acção das diversas estruturas de orientação e gestão pedagógica e educativa:</p> <ul style="list-style-type: none"> • (...) • Falta de condições, a nível das opções da mancha horária, que propiciem trabalho cooperativo dentro das diversas equipas educativas e de gestão pedagógica; <p>3.2. No âmbito psicossocial</p> <p>A nível da participação e cooperação dos diferentes membros da comunidade no processo educativo:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Necessidade de maior trabalho cooperativo a nível das abordagens didáctico-pedagógicas, entre o corpo docente e entre o corpo docente e os Pais (nomeadamente a nível do Conselho de Turma);
--

Quadro 14 - Objectivos/Linhas de acção - (Excerto do PEA 2009)

1 - Objectivos e Linhas de Acção	
1.1. Âmbito curricular	
OBJECTIVOS	LINHAS DE ACÇÃO
<ul style="list-style-type: none"> → Estimular a interacção entre os docentes dos vários ciclos e níveis de ensino, no sentido de otimizar a articulação vertical e horizontal dos conteúdos de ensino; → Fomentar práticas de interacção e de trabalho cooperativo entre docentes, no sentido de uma flexibilização do currículo articulada com as especificidade do contexto educativo, nomeadamente os interesses e necessidades dos alunos; → Promover a utilização rentável do tempo de aula, através de uma estruturação pedagogicamente coerente; → Diversificar a oferta e tipologia de apoios educativos, concertados com abordagens diferenciadas, mediante necessidades educativas específicas; → (...) 	<ul style="list-style-type: none"> ⇒ Dinamização de encontros regulares de reflexão e trabalho entre os docentes dos vários anos e ciclos de escolaridade; ⇒ Práticas da flexibilização do currículo centradas a nível da sua gestão nos Departamentos Curriculares e nos Conselhos de Turma; ⇒ Distribuição de actividades pela mancha horária semanal, por forma a permitir às equipas educativas e a grupos de trabalho espaços semanais de trabalho cooperativo; ⇒ Promoção de uma reflexão sistemática, a nível dos departamentos curriculares, sobre formas de optimização do tempo de aprendizagem e de estruturação do ensino. ⇒ Criação de grupos de reflexão sobre as opções de apoios e complementos educativos existentes, no sentido de criar condições e/ou alternativas que potencializem a sua eficácia; ⇒ (...)
1.2. Âmbito psicossocial	
OBJECTIVOS	LINHAS DE ACÇÃO
<ul style="list-style-type: none"> → Promover estratégias para a operacionalização do trabalho cooperativo nas equipas educativas, a nível dos Departamentos Curriculares, Conselho de Docentes, Conselhos de Directores de Turma e a nível dos Conselhos de Turma; → Criar de forma sistemática situações que privilegiem encontros e convívios entre os diversos membros da comunidade educativa. → (...) 	<ul style="list-style-type: none"> ⇒ Valorização do papel dos Coordenadores de Departamento/ Conselho de Docentes/ Directores de Turma e dos Directores de Turma como coordenadores e dinamizadores de equipas de trabalho; ⇒ Implementação de métodos de organização e trabalho adequados à agilização do funcionamento das estruturas orgânicas; ⇒ Organização de momentos de convívio e de encontro entre os diversos membros da comunidade educativa, com vista a uma interiorização da necessidade de cooperação na abordagem de interesses e problemas comuns;

A6. Resultados da análise de atas de Departamentos 2009-2010

Competências dos Departamentos Curriculares		ANO LETIVO 2009-2010				
		Ocorrências na ordem de trabalhos das reuniões de Departamento				
Dec Reg 10/99 de 21 de Junho		DEP 1 19 membros	DEP 2 21 membros	DEP 3 12 membros	DEP 4 20 membros	
Decreto-Lei 75-2008 de 22 de Abril		Nº de reuniões:10	Nº de reuniões:10	Nº de reuniões:7	Nº de reuniões:8	
Elaborar e aplicar medidas de reforço no domínio das didáticas específicas das disciplinas		1 ⁹⁴	1	1	1	
Assegurar a adoção de metodologias específicas para o desenvolvimento do currículo		-	1 ⁹⁵	1	1	
Analisar a oportunidade de adoção de medidas destinadas a melhorar as aprendizagens e prevenir a exclusão		2	3	1	-	
Assegurar a coordenação de procedimentos e formas de atuação	para diferenciação pedagógica	1	-	-	-	
	e avaliação das aprendizagens	3	2	3	2	
Analisar e refletir sobre as práticas educativas e o seu contexto.		2	1	-	-	
	Coordenação, supervisão, acompanhamento das atividades escolares	1	1	-	-	
	Articulação e gestão curricular	4	2	1	1	
Elaborar propostas curriculares diversificadas	Desenvolvimento de componentes curriculares	-	-	-	-	
	Avaliação do desempenho do pessoal docente	Informações e esclarecimentos	2	2	2	1
		Análise e Produção de documentos estruturantes	-	-	1	-
	Promoção do trabalho colaborativo	-	-	-	-	
	Outras ações	Contributos para ocupação plena de alunos	2	1	1	1
		Colaboração com a ESE	1	1	-	1
		Seleção de manuais	1	1	2	1
		Informações do CP/Informações da Direção	7	5	5	6

⁹⁴ Funcionamento da plataforma moodle e utilização didática pelas diferentes disciplinas

⁹⁵ Transversalidade da Língua Portuguesa

A7. Resultados da análise de atas de Departamentos 2010-2011

Competências dos Departamentos Curriculares		ANO LETIVO 2010-2011				
		Ocorrências na ordem de trabalhos das reuniões de Departamento				
Dec Reg 10/99 de 21 de Junho		DEP 1 19 membros	DEP 2 22 membros	DEP 3 12 membros	DEP 4 21 membros	
Decreto-Lei 75-2008 de 22 de Abril		Nº de reuniões: 8	Nº de reuniões: 7	Nº de reuniões: 6	Nº de reuniões: 6	
Elaborar e aplicar medidas de reforço no domínio das didáticas específicas das disciplinas		-	-	-	-	
Assegurar a adoção de metodologias específicas para o desenvolvimento do currículo		1	1 ⁹⁶	1	1	
Analisar a oportunidade de adoção de medidas destinadas a melhorar as aprendizagens e prevenir a exclusão		3	3	2	2	
Assegurar a coordenação de procedimentos e formas de atuação	para diferenciação pedagógica	3	1	1	-	
	e avaliação das aprendizagens	1	2	1	-	
Analisar e refletir sobre as práticas educativas e o seu contexto.		1	-	-	-	
Coordenação, supervisão, acompanhamento das atividades escolares		2	1	-	-	
Articulação e gestão curricular		2	2	1	2	
Elaborar propostas curriculares diversificadas		-	-	-	-	
	Avaliação do desempenho do pessoal docente	2	Informações e esclarecimentos	2	1	-
	Análise e produção de documentos estruturantes		-	-	-	-
.Promoção do trabalho colaborativo		-	1	1	-	
Outras ações	Contributos para ocupação plena de alunos	1	1	-	1	
	Colaboração com a ESE	-	-	-	-	
	Seleção de manuais	1	1	-	-	
	Informações do CP/Informações da Direção	6	6	5	4	

⁹⁶ Transversalidade da Língua Portuguesa

A8. Resultados da análise de atas de Departamentos 2011-2012

Competências dos Departamentos Curriculares		ANO LETIVO 2011-2012				
		Ocorrências na ordem de trabalhos das reuniões de Departamento				
Dec Reg 10/99 de 21 de Junho		DEP 1 16 membros	DEP 2 23 membros	DEP 3 11 membros	DEP 4 19 membros	
Decreto-Lei 75-2008 de 22 de Abril		Nº de reuniões:8	Nº de reuniões:9	Nº de reuniões:8	Nº de reuniões:8	
Elaborar e aplicar medidas de reforço no domínio das didáticas específicas das disciplinas		-	-	-	-	
Assegurar a adoção de metodologias específicas para o desenvolvimento do currículo		-	-	-	-	
Analisar a oportunidade de adoção de medidas destinadas a melhorar as aprendizagens e prevenir a exclusão		2	2	--	1	
Assegurar a coordenação de procedimentos e formas de atuação	para diferenciação pedagógica	1	--	--	--	
	e avaliação das aprendizagens	2	3	2	1	
Analisar e refletir sobre as práticas educativas e o seu contexto.		---	---	---	---	
		Coordenação, supervisão, acompanhamento das atividades escolares	---	---	---	
		Articulação e gestão curricular	2	2	4	3
Elaborar propostas curriculares diversificadas		Desenvolvimento de componentes curriculares	1 ⁹⁷	1	1	1
	Avaliação do desempenho do pessoal docente	Informações e esclarecimentos	-	1	-	-
		Análise e Produção de documentos estruturantes	-	-	-	-
		.Promoção do trabalho colaborativo	-	-	1	-
Outras ações	Contributos para ocupação plena de alunos		1	1	1	1
	Colaboração com a ESE		-	-	-	-
	Seleção de manuais		1	1	-	1
	Informações do CP/Informações da Direção		6	6	4	6

⁹⁷ Discussão no âmbito da reforma curricular de 2012.